Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8870307
Centre d'intérêt: 755

Rouleau, André.

L'évaluation de l'expression orale en anglais (langue seconde) : considérations théoriques / par André Rouleau. -- [Trois-Rivières?] : A. Rouleau, 1984.
v, 83 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation".
Bibliogr.: f. [82]-83.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Anglais (Langue) * Langue seconde * Expression orale * Evaluation de l'apprentissage * Test verbal * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

L'auteur étudie les conditions qui prévalaient en 1983 en évaluation de l'expression orale des étudiants faisant l'apprentissage de l'anglais, langue seconde. Le travail est subdivisé en quatre parties distinctes: 1. l'importance de la langue parlée comme facteur de communication; 2. les tests oraux; 3. l'entrevue orale; 4. la situation de l'évaluation de l'expression orale au Québec. L'auteur établit d'abord l'importance de la langue parlée tant au niveau de la communication qu'au niveau des apprentissages en langue seconde. Il établit ensuite les critères qui permettent de s'assurer de l'exactitude et de la précision des tests utilisés en langue seconde et, plus particulièrement, en évaluation de l'expression orale. Le troisième élément d'étude, l'entrevue orale, sert à renseigner sur le mode de fonctionnement, les avantages et les inconvénients de cette méthode d'évaluation. Le dernier point traite principalement de la situation des progrès en évaluation de l'expression orale dans le contexte québécois. L'auteur essaie d'y préciser l'orientation générale de cette évaluation ainsi que les limites qu'on rencontre tant au niveau méthodologique qu'administratif.

Type de document: r

EDUQ 8870307

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

- [x] Mémoire
- [ ] Rapport de recherche
- [ ] Rapport de stage

Nom du candidat: Rouleau, André

Diplôme postulé: Maîtrise en Sciences de l'Education

Nom du directeur de recherche: McArthur, Tom

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: L'évaluation de l'expression orale en anglais (langue seconde): Considérations théoriques.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
BIBLIOTHÈQUE
TROIS-RIVIÈRES

EDUQ 8870307

Résumé:*

OBJECTIFS DE RECHERCHE

A l'aube même d'une réforme majeure du système éducatif québécois, il nous semble approprié d'étudier le plus complètement possible les conditions actuelles prévalant au niveau de l'évaluation de l'expression orale des étudiants faisant l'apprentissage de l'anglais (langue seconde).

En effet, il appert que ce type d'évaluation est loin de faire consensus tant au niveau des différentes méthodes à utiliser, qu'au niveau des concepts inhérents à l'élaboration de ces méthodes. De plus, les recherches faites ces dernières années nous laissent croire qu'il serait possible et désirable de reformuler le plus adéquatement possible une relation entre la façon d'aborder ce type d'enseignement et la façon de l'évaluer. Finalement, dans un double contexte de renouveau pédagogique mais aussi de coupures budgétaires, il y a lieu de s'interroger sérieusement sur la viabilité des nouvelles théories éducatives.

A cet effet, nous diviserons notre travail en quatre objectifs bien distincts: l'importance de la langue parlée comme facteur de communications, les tests oraux, l'entrevue orale et la situation de l'évaluation de l'expression orale au Québec.

METHODOLOGIE EMPLOYEE

Comme ce travail est de type théorique, notre méthodologie s'est effectuée en trois étapes majeures: revue de la littérature, vulgarisation et considérations sur les textes présentés.

En ce qui concerne la revue de la littérature, précisons ici que celle-ci s'est effectuée chez les auteurs anglais et américains pour les considérations générales et chez les auteurs québécois pour les implications concrètes dans notre milieu éducatif.

SYNTHESE DES CONCLUSIONS

Ce travail nous a permis de discuter un peu de la différence du processus d'acquisition du langage tant chez l'enfant et sa langue maternelle que chez l'adulte et une langue seconde. Par la suite, nous nous sommes penché sur les problèmes inhérents à l'apprentissage d'une langue dans un milieu artificiel (la classe). De plus, nous avons défini ce que sont les termes de compétence linguistique et de compétence communicative. Enfin, nous nous sommes arrêtés à décrire les difficultés relatives à l'évaluation des compétences en expression orale. Nous y avons décrits les principaux critères d'un test tout en y mentionnant les problèmes particuliers aux tests d'expression orale. Par la suite, nous avons situé l'importance de l'entrevue orale comme mode d'évaluation par rapport aux autres; on y souligne aussi ses principaux avantages et inconvénients. Finalement, nous analysons et commentons un document du MEQ donnant les principaux éléments susceptibles de guider l'évaluation de l'expression orale au Québec. Ce document semble présager une approche très intéressante de l'évaluation en expression orale au Québec.

C-des Paul
Signature du candidat
Date: le 20 juin 1983

Tom McArthur
Signature du directeur de recherche
Date: le 20 juin 83

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)
Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)
Date:

UNIVERSITE DU QUEBEC

L'EVALUATION DE L'EXPRESSION ORALE EN ANGLAIS (LANGUE SECONDE): CONSIDERATIONS THEORIQUES

par

ANDRE ROULEAU

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

août 1984

UNIVERSITE DU QUEBEC
BIBLIOTHEQUE
Trois-Rivières

TABLES DE MATIERES

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES iii

REMERCIEMENTS iv

NOTA BENE v

CHAPITRE I: Introduction 1

CHAPITRE II: L'importance de la langue parlée comme facteur de communication 4

2.1 Importance du discours oral 4
2.2 Difficultés inhérentes à l'acquisition du discours oral . . 9
2.3 Aspects linguistiques et communicatifs de la langue 13
2.4 Enseignement et évaluation d'une langue seconde 15

CHAPITRE III: Les tests oraux 23

3.1 Importance des critères 23
3.2 Critères 23
3.3 Difficultés spécifiques aux tests d'expression orale 26
3.4 Les tests d'expression orale 32

CHAPITRE IV: L'entrevue orale 39

4.1 Importance de l'entrevue orale 39
4.2 Avantages et inconvénients de l'entrevue orale 40
4.3 Un modèle de l'évaluation de l'expression orale 45
4.4 Eléments de solution 46
4.5 Dernières considérations sur l'entrevue orale 48
4.6 Le Cambridge Examinations in English 50

CHAPITRE V: La situation de l'évaluation de l'expression orale au Québec: Brèves considérations 56

5.1 Situation actuelle 56
5.2 Politique générale d'évaluation pédagogique 57

CHAPITRE VI: Conclusion 73

APPENDICE 77

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 78

BIBLIOGRAPHIE 82

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

TABLEAU I: Les six utilisations principales d'un test de langue . . . 21

TABLEAU II: Les tests d'expression orale 35

TABLEAU III: Présentation du Cambridge Examinations in English 53

TABLEAU IV: Grille d'observation du comportement dans le programme d'études 61

TABLEAU V: Exemple de fiche d'auto-évaluation de l'élève 62

TABLEAU VI: Exemple de fiche d'intervention de l'enseignant 64

TABLEAU VII: Démarche d'élaboration de situations d'évaluation formative d'étape 68

TABLEAU VIII: Grille d'évaluation des habiletés de l'élève 69

FIGURE 1: Acquisition du langage 6

FIGURE 2: Processus d'assimilation 7

FIGURE 3: Processus d'accomodation 8

FIGURE 4: Modèle d'évaluation 50

REMERCIEMENTS

Nous aimerions remercier Mme Denise Lussier-Chasles de la Direction du Service en Evaluation et Pédagogie du ministère de l'Education du Québec. Son intérêt pour notre recherche et sa promptitude à nous faire parvenir certains documents pertinents furent très appréciés. Nous aimerions aussi remercier M. Tom McArthur de l'université du Québec à Trois-Rivières. Ses exigences de travail, ses précieux conseils, son questionnement, et par-dessus tout, son respect de notre propre démarche de recherche nous auront permis de faire ici un apprentissage de très grande qualité.

NOTA BENE

Le lecteur voudra bien prendre note que les extraits traduits dans le texte ont tous été reportés en bas de page dans la langue originale. Ce report s'effectue par l'utilisation du symbole *.

CHAPITRE I

Introduction

A l'aube même d'une réforme majeure du système éducatif québécois, il nous semble approprié d'étudier le plus complètement possible les conditions actuelles prévalant au niveau de l'évaluation de l'expression orale des étudiants faisant l'apprentissage de l'anglais (langue seconde).

En effet, ce type d'évaluation est loin de faire consensus, tant au niveau des différentes méthodes à utiliser qu'au niveau des concepts inhérents à l'élaboration de ces méthodes. De plus, les recherches faites ces dernières années nous laissent croire qu'il serait possible et désirable d'établir une relation entre la façon d'aborder ce type d'enseignement et la façon de l'évaluer. Finalement, dans un double contexte de renouveau pédagogique et de coupures budgétaires, il y a lieu de s'interroger sérieusement sur la viabilité des nouvelles approches pédagogiques.

A cet effet, nous diviserons notre travail en quatre parties bien distinctes:

a) l'importance de la langue parlée comme facteur de communication,

b) les tests oraux,

c) l'entrevue orale,

d) la situation de l'évaluation de l'expression orale au Québec.

Ces subdivisions nous permettront, dans un premier temps, d'établir le plus adéquatement possible l'importance de la langue parlée tant au niveau de la

communication qu'au niveau des apprentissages en langue seconde. Cette importance étant démontrée, nous essaierons ensuite d'établir le plus précisément possible les critères qui permettent aux méthodologues de s'assurer de l'exactitude et de la précision des tests utilisés en langue seconde et, plus particulièrement, en évaluation de l'expression orale. Le troisième élément d'étude, l'entrevue orale, servira à renseigner le lecteur sur les modes de fonctionnement, les avantages et les inconvénients de cette méthode d'évaluation. Nous y proposerons quelques suggestions susceptibles d'en améliorer l'administration. Le dernier point d'étude traite principalement de la situation des progrès en évaluation de l'expression orale dans le contexte québécois. Nous essaierons d'y préciser l'orientation générale ainsi que les limites que l'on rencontre tant au niveau méthodologique qu'administratif.

Nous voulons souligner ici que notre travail a été effectué dans l'esprit d'un questionnement fructueux susceptible d'éclairer sous un jour nouveau ce domaine peu exploré du geste éducatif. Nous croyons que nos étudiants de langue seconde pourront bientôt espérer être évalué selon <u>chacun</u> des aspects entourant l'apprentissage d'une langue, soit:

a) la compréhension orale,

b) l'expression orale,

c) la compréhension écrite,

d) l'expression écrite.

Nous croyons fermement que les méthodes éducatives actuelles qui, de plus en plus, revalorisent l'expression orale et écrite de l'étudiant doivent lui procurer une évaluation juste et complète de la qualité de ses progrès.

Nous espérons pouvoir réussir à sensibiliser le lecteur sur les enjeux véritables de l'évaluation et sur son importance pour nos étudiants et étudiantes.

CHAPITRE II

L'importance de la langue parlée comme facteur de communication

2.1 Importance du discours oral

Il est très difficile de donner une définition simple et complète de ce que représente l'expression orale d'une langue donnée. Chacun est à même de constater que le langage est un processus complexe qui se développe au fil des années. Pour l'enfant qui naît dans un milieu anglophone, l'ensemble des organes phonateurs (diaphragme, poumons, cordes vocales, bouche, langue, etc.) sert d'abord à faire entendre les premiers cris qui exigent le boire ou qui expriment une contrariété quelconque. Cet enfant ne diffère aucunement de n'importe quel autre enfant, qu'il soit français, russe ou brésilien; néanmoins, par l'écoute qu'il fait du langage articulé de ses parents, il en viendra rapidement à moduler ses cris et à changer des sons désordonnés en de nouveaux sons de plus en plus structurés qui lui permettront de se faire comprendre lorsqu'il voudra exprimer des concepts plus élaborés relatifs à ses besoins essentiels (ex. maman, papa, jouet, etc.).

Macaulay (1980) soutient que la façon dont se développe le langage chez l'enfant n'est pas le fruit du hasard mais est plutôt celui d'un cheminement systématique. En effet, celui-ci découvre d'abord l'aspect sémantique de la langue (maman, lait, en bas, non, etc. sont tous

des mots qui correspondent à différentes réalités de son existence); par la suite, il en découvre l'aspect phonétique (le fait de parler fort, ceux qui ont des voix claires ou graves, etc.).[1] *

A propos de la formation du langage chez l'enfant, Travers (1977) précise que:

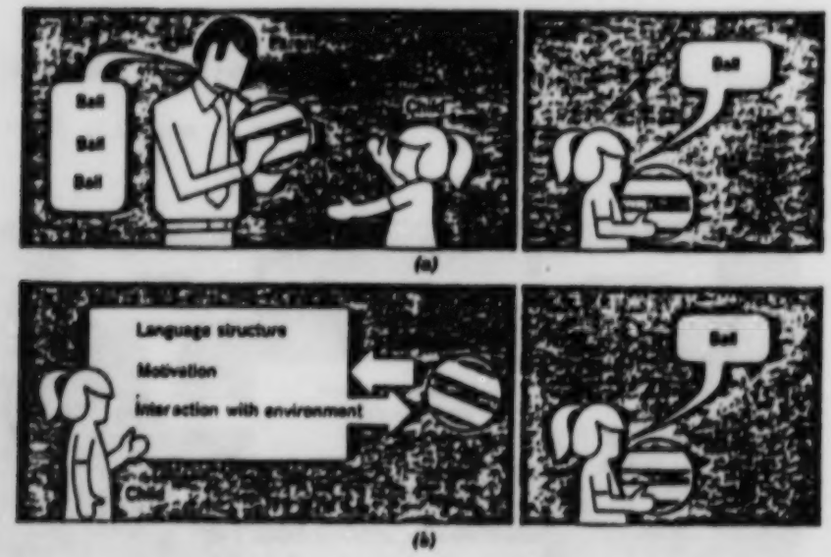
> Today the study of language acquisition is a source of heated controversy. The lines of battle are drawn between the nativists, such as Noam Chomsky and Eric Lenneberg, and the behaviorists, such as B. F. Skinner and Arthur Staats.[2]

L'auteur poursuit en soutenant que les nativistes croient que le jeune enfant naît en possédant un mécanisme langagier compliqué et inné qui fonctionne indépendamment des influences de l'environnement, alors que les behavioristes sont persuadés que le langage est identique à tout autre comportement appris par conditionnement.[3] ** La figure 1 illustre ces deux points de vue.

---

* "For example, Mommy, milk, down, no, and other such words refer to different parts of the child's experience. In other words, the child has to discover the semantic aspect of language... The child must also learn that there are differences in the noises that do not affect the meaning of what is said (e.g., how loudly someone speaks, whether the person has a low-pitched or a high-pitched voice, whether the voice has a breathy or hoarse quality, etc.). In other words, the child has to discover the phonetic character of language." (Macaulay, 1980)

** "The nativists believe that the young child is born with an intricate innate language mechanism that functions regardless of environmental influence. The behaviorists insist that language is identical with all other learned behavior governed by reinforcement." (Travers, 1977)



Acquisition du langage - l'interprétation:
a- un behavioriste - b- un nativiste
(Travers, 1977:191)

Plus loin, Travers analyse certaines théories langagières chez Piaget. Nous trouvons particulièrement intéressant le concept d'adaptation. Travers présente ce concept de Piaget comme se divisant en deux processus distincts:

a) l'assimilation

b) l'accomodation

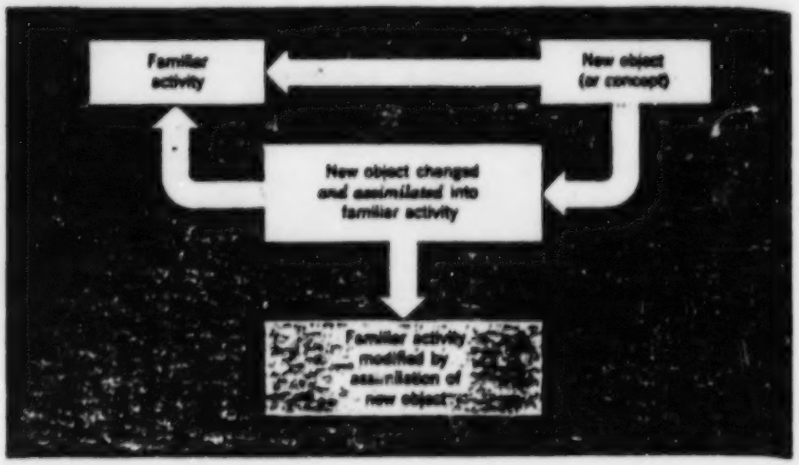
Ces deux processus se produisent à chaque étape du développement intellectuel chez l'enfant. Lorsque l'enfant est en interaction avec son environnement immédiat, des transformations se produisent chez ce dernier lui permettant de modifier ses propres comportements.[4] *

Pour Piaget, l'assimilation est le processus par lequel les structures

---

* "They are functionally invariant, occurring in every stage of intellectual development. In new encounters with the environment... changes occur within the child that enable him to modify his behavior." (Travers, 1977)

préformées utilisent l'environnement en se l'appropriant.[5] * La figure 2 illustre ce processus.


Familiar activity
New object (or concept)
New object changed and assimilated into familiar activity
Familiar activity modified by assimilation of new object

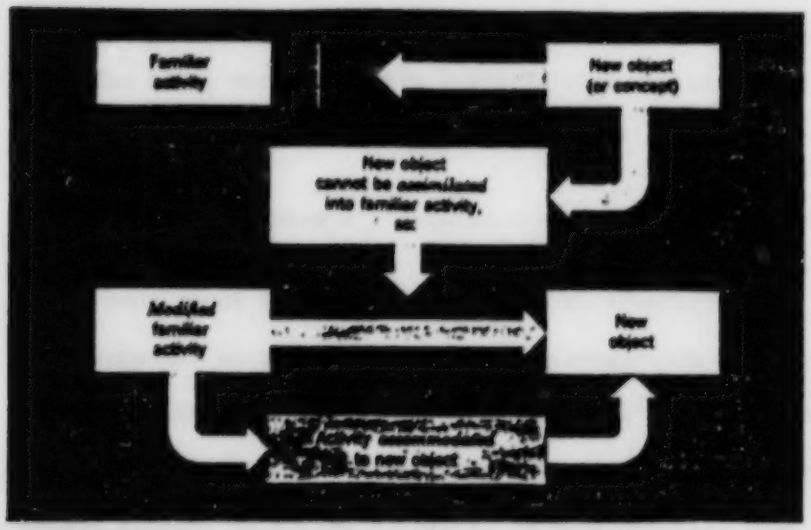
Processus d'assimilation (Travers, 1977:148)

L'accomodation, quant à elle, est le processus par lequel l'action et la pensée, en assimilant des objets, doivent s'arcomoder à ces objets; l'accomodation est, en fait, la modification des schèmes intérieurs pour s'ajuster à la réalité extérieure.[6] ** La figure 3 en est une illustration.

---

* "Piaget describes the powers of assimilation as follows... reality data (environmental stimuli) are modified to enable them to be incorporated into existing structures." (Travers, 1977)

** "Piaget (1967) states that, in assimilating objects, action and thought must accomodate to these objects; they must adjust to external variations. He comments further that our activities are modified and enriched when behavior accomodates to the demands of reality." (Travers, 1977)


Familiar activity
New object (or concept)
New object cannot be assimilated into familiar activity, etc
Modified familiar activity
New object

Processus d'accomodation (Travers, 1977:149)

Finalement, rappelons que Piaget (1964), très préoccupé par la notion d'équilibre, précisait à propos de ces deux processus, que:

> Si l'on tient compte de cette interaction fondamentale des facteurs internes et externes, alors toute conduite est une assimilation du donné à des schèmes antérieurs... et toute conduite est en même temps une accomodation de ces schèmes à la situation actuelle... toute conduite tend à assurer un équilibre entre les facteurs internes et externes ou plus généralement entre l'assimilation et l'accomodation.[7]

Ce qui est important de souligner ici, ce n'est pas tant le processus strictement linguistique de formation de nouveaux sons par l'enfant que l'influence de l'environnement sur la réalité linguistique de ce dernier. Il nous est ici possible de dégager un modèle de communication orale où l'on peut voir à quel point l'environnement joue un rôle actif dans la formation du langage chez le jeune enfant. Macaulay (1980) précise que:

> The first words children learn in this way usually refer to things that the children can handle or that move.[8]

2.2 Difficultés inhérentes à l'acquisition du discours oral

Comme nous avons pu le voir précédemment, l'enfant puise dans son environnement social les structures nécessaires à l'élaboration de son propre discours oral. Cependant, pour l'enfant, l'adolescent, ou l'adulte qui, désireux ou obligés de faire l'acquisition d'une langue seconde en milieu scolaire, se sont inscrits dans un cours de langue seconde, le problème devient plus complexe.

McArthur (1983) décrit ce qu'on appellera ici le système articulatoire (articulatory set) comme suit:

> (It)... is the product of every effort the individual has made since babyhood to conform to the language behaviour of those around it. Working by ear and eye, the baby has correlated the movements and positions of the mouth with millimetric precision, by trial and error and repetition, by inference, induction and classification, until it achieves the right kind of tension of the muscles, shape of the lips, use of the tongue and breath, and so on, to qualify it as a genuine member of a speech community.[9]

On comprendra, dès lors, l'extrême difficulté à laquelle devra faire face n'importe quel étudiant de langue seconde qui, d'une part, s'efforcera de se conformer à un nouveau modèle langagier et, d'autre part, sera limité par les habitudes déjà acquises en fonction de sa langue maternelle. McArthur ajoute que:

> This is a major act of conformity, and its very success means that flexibility is to that extent restricted when the time comes to attempt the articulation of a second language...[10]

Pour sa part, Macaulay (1980) énumère quelques-uns des principaux facteurs susceptibles de rendre l'apprentissage d'une langue seconde plus complexe que l'acquisition de la langue maternelle. Parmi ceux-ci nous retiendrons:

a) L'absence de motivation: Macaulay mentionne que la plupart des gens qui disent vouloir parler une langue seconde ne sont pas réellement prêts à faire tous les efforts requis pour y arriver.

b) La différence entre la langue maternelle et la langue seconde: on pense ici à la facilité pour un francophone d'étudier une autre langue latine, tel l'espagnol, alors qu'une langue du groupe germanique, tel l'anglais ou l'allemand s'avèrent beaucoup plus difficiles d'accès.

c) L'environnement: celui-ci joue aussi un très grand rôle. Macaulay fait une distinction très nette entre les situations d'apprentissage dites "formelles" (la classe) et celles dites "informelles" (le terrain de jeu ou le lieu de travail).[11] *

---

* a) "The first of these is motivation... Many people who say that they want to learn a second language are actually misleading themselves and others. What they want is to know another language..."

b) "The major division here is between what can be called formal learning situations such as the classroom and informal learning situations such as the playground or place of work."

c) "Another factor that is very important is the difference between the learner's first language (L_1) and the second language (L_2) he or she is attempting to learn." (Macaulay, 1980)

Comme on aura pu le constater, nous avons intentionnellement interverti les éléments (b) et (c) par rapport à la classification de l'auteur. En effet, comme ce travail porte sur l'évaluation en milieu scolaire, il nous semble important de souligner plus particulièrement les conditions d'apprentissage retrouvées dans ce type de milieu. A leur sujet, nous ferons les remarques suivantes:

a) Le type d'apprentissage de la langue étrangère qu'on est susceptible de retrouver au niveau d'un groupe-classe ayant, en moyenne, trente-deux élèves du même âge et un enseignant qu'on voudrait anglophone ou parfait bilingue, ne saurait être comparable à une situation d'apprentissage naturelle où l'enfant est constamment confronté à une multitude d'individus possédant tous la langue maternelle.

b) L'environnement (l'immersion) proposé à l'étudiant du secondaire en est un bien irréel puisque limité au local-matière; quand il aura terminé son cours, l'étudiant sera replongé complètement dans un milieu véhiculant sa langue maternelle.

c) L'obligation, pour l'enseignant, de recourir constamment à des exemples artificiels qui sont loin de la réalité immédiate de ce que vit l'individu constitue un troisième élément de distinction entre les milieux naturels et institutionnels. Les thèmes utilisés en classe où on discute de restaurants, de conversations téléphoniques, d'achats d'automobiles, etc., ne sont pas, pour l'étudiant, des réalités accessibles immédiatement, et celui-ci doit puiser sa motivation à s'exprimer sur ces sujets dans l'imagerie plus ou moins intéressante proposée par les méthodes d'en-

seignements modernes (images, diapositives, enregistrements, etc.).

d) Finalement, à défaut d'avoir, de façon constante, un instructeur qui répète ou nomme les choses à chaque fois que l'étudiant les voit, ce dernier doit avoir recours à la langue écrite afin de mémoriser la réalité orale de l'objet proposé.

Il faut cependant se garder de solutionner un problème en créant un autre problème; en effet, Perren (1967) nous rappelle que:

> Speech is fugitive in a sense that written language is not. What is said cannot be re-heard continuously, or repeatedly looked at in context in the same way as written language.[12]

Cette remarque de Perren nous permet d'élaborer un autre modèle d'apprentissage de la langue qui, au lieu de se faire en nommant les choses à chaque fois qu'elles sont utilisées, se fait par l'attribution de mots représentant la réalité de ces objets ou de concepts plus élaborés (tels les verbes: to forgive, to wait on, to trust, etc.). Nous déplorerons ici l'absence de la réalité de l'objet ou du concept pour l'étudiant et aussi l'obligation de recourir constamment au support écrit de la langue en vue de faire un apprentissage oral. Finalement, l'étudiant doit faire face à une autre difficulté: la langue parlée est composée d'éléments linguistiques qu'on peut délimiter, mais elle est aussi composée d'éléments socio-linguistiques qui échappent bien souvent à toute règle ou à toute tentative de description rationnelle. Ce qui importe pour celui qui s'exprime, quelle que soit la langue employée, est de réussir à intégrer suffisamment de ces notions linguistiques et socio-linguistiques afin d'être compris.

2.3 Aspects linguistiques et communicatifs de la langue

Ce dernier élément de difficulté dans l'apprentissage d'une langue seconde en milieu scolaire nous semble suffisamment important pour qu'on y apporte un éclairage supplémentaire. D'abord, nous remarquerons que l'étudiant se doit d'utiliser le discours oral en respectant le plus possible les critères d'ordre linguistique qui sont généralement qualifiés de compréhensibles et d'acceptables par ceux qui parlent couramment la langue-cible. Nous insisterons davantage ici sur la compréhensibilité du message parlé qui fera en sorte qu'il y aura ou non communication effective alors que l'acceptabilité du discours est plus facilement mesurable au niveau du discours écrit. Nous nommerons cette habileté à produire un tel discours, <u>la compétence linguistique</u>; <u>compétence</u>, car il s'agit ici d'acquérir et d'utiliser adéquatement des connaissances mesurables et transmissibles en enseignement, <u>linguistique</u>, puisque ces connaissances sont pertinentes à l'étude de la langue. Chomsky (1965) la décrit comme suit:

> We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of the language in concrete situations).[13]

D'autre part, il semble bien que la plupart des intervenants dans le dossier d'enseignement d'une langue seconde soient unanimes à décrire une autre réalité trop souvent oubliée dans le passé et à laquelle il y a lieu, aujourd'hui, d'apporter un éclairage adéquat. Cette réalité est celle du discours oral socio-linguistique, c'est-à-dire un discours oral s'inspirant à la fois des connaissances linguistiques

et aussi des réalités sociales qui font qu'un tel discours peut être transformé par un contexte culturel, affectif, familial, etc.

Nous identifierons ici deux facettes importantes de cette caractéristique socio-linguistique du discours oral. Nous sommes tous plus ou moins conscients de l'existence d'un accent propre à un pays, un état, une province, une région géographique ou une communauté particulière. Il nous a été possible, à un moment donné de notre vie, d'entretenir des préjugés positifs ou négatifs en regard de l'accent exprimé par une personne qui venait de nous être présentée. Pour un québécois natif de la région du Lac St-Jean, le français parlé par le montréalais du quartier Saint-Henri sera très différent de celui de l'animateur d'une station de télévision ou de celui d'un cultivateur du sud de la France. De même, celui qui étudie l'anglais comme langue seconde peut développer une très grande facilité à comprendre et à se faire comprendre de son professeur natif du nord de l'Angleterre et être tout à fait incapable d'échanger oralement avec un habitant de la ville de New-York. On voit bien ici que, si une langue comme l'anglais a tendance à s'universaliser et à se parfaire par le biais de l'écrit, la même langue garde, au niveau oral, toutes les nuances et colorations nécessaires à une identité culturelle particulière.

L'autre facette fait davantage partie d'un apprentissage de type savoir-être ou savoir-faire et est essentiellement liée à la connaissance de l'aspect purement social du discours oral de la langue-cible. Hymes (1967) en donne une bonne définition lorsqu'il la décrit comme étant:

> ...a study of speaking... whose aim is to describe the communicative competence that enables a member of the community to know when to speak and when to remain silent, which code to use, when, where and to whom. etc.[14]

Le roman "Shōgun" de James Clavell illustrait bien ce propos en présentant l'anglais Blackthorne sous les traits d'un élève obligé d'apprendre quoi dire, mais aussi quand et sous quelle forme le dire afin de ne pas froisser les habitants du pays où il séjournait: le Japon.

Nous regrouperons ces deux facettes sous le vocable de <u>compétence communicative</u>; <u>compétence</u>, car nous sommes ici davantage préoccupés d'un savoir-faire qui dépasse la compréhension et l'acquisition de connaissances purement linguistiques pour en venir à une acquisition et à une expérimentation au niveau du vécu de l'étudiant, <u>communicative</u>, puisque cette compétence est un facteur fondamental pour qu'il y ait ou non communication réelle.

2.4 Enseignement et évaluation d'une langue seconde

Au cours de ces vingt dernières années, il semble que la plupart des auteurs qui se sont penchés sur l'enseignement et l'évaluation du discours oral ont été unanimes à considérer que ce domaine d'enseignement devait circonscrire à la fois la compétence linguistique <u>et</u> la compétence communicative. Brière (1980) croit:

> ...that communicative or socio-linguistic competence is as important as linguistic competence and that both are integral parts of the concept we have been calling "language proficiency" -- - therefore <u>both</u> linguistic and socio-linguistic skills should be taught and tested when we are concerned with L_2 proficiency.[15]

Pour sa part, Upshur (1975) écrit qu'il y a:

> ...two different but compatible views of language proficiency: that proficiency is measured by determining a speaker's knowledge of linguistically defined elements and processes which are useful for communication and that proficiency is a measure of communicationability regardless of this knowledge.[16]

Maintenant que nous avons cerné les aspects du discours oral et les différences fondamentales entre l'acquisition d'une langue maternelle et celle d'une langue seconde, nous nous pencherons sur les orientations et les objectifs souhaitables en enseignement de l'anglais langue seconde.

Le discours oral, nous l'avons vu précédemment, sert d'abord à l'individu pour entrer en contact avec son environnement, le comprendre et s'y faire comprendre. Il serait vain de supposer qu'un enseignement de qualité puisse suggérer une approche qui n'irait pas en ce sens. Lado (1961) écrivait que:

> Speaking ability is described as the ability to express oneself in life situations...[17]

Valette (1967) ajoute que:

> Speaking, however, is more than pronunciation and intonation. At the functional level, speaking is making oneself understood.[18]

Finalement, Clark (1972) décrit une approche d'enseignement et de mesure qu'on retrouve aujourd'hui au Québec alors que le ministère de l'Education du Québec (ci-après nommé MEQ) établit pour l'enseignement primaire et secondaire une nouvelle approche basée sur l'utilisation de thèmes gradués s'inspirant de situations vécues quotidiennement. Clark écrit donc que:

> Foreign-language skills courses are not taught, or at least should not be taught, for their own sake but with the intent to develop certain "real-life" language competencies in the students enrolled.[19]

Ce concept d'enseignement, basé sur un apprentissage d'un discours ayant trait aux situations vécues quotidiennement par des individus, nous semble particulièrement bien choisi et très utile dans la mesure où l'étudiant désireux de parfaire sa connaissance de l'anglais aura derrière lui un acquis pertinent lui permettant de s'intégrer sans trop de heurts à un milieu anglophone. Cependant, nous conserverons certaines des réserves mentionnées précédemment: problèmes inhérents au groupe-classe, local-matière, exemples qui sont en dehors de la réalité scolaire, etc.

Tous ces problèmes feront qu'il sera difficile d'évaluer avec justesse la qualité des enseignements tant au niveau de la performance de l'étudiant que de la qualité des cours eux-mêmes. Pour l'enseignant/évaluateur dont la tâche consiste, non seulement à faire en sorte que ses étudiants soient habilités à utiliser un discours oral intelligible, mais aussi à mesurer les progrès accomplis par ceux-ci, le problème devient encore plus complexe. En effet, il semble que la mesure d'éléments linguistiques et non-linguistiques, difficilement divisibles les uns des autres, occasionne bien des déboires aux méthodologues principalement chargés de préparer de tels instruments de mesure. Perren (1967) indique que:

> The "total" skill of speech is thus extremely difficult to resolve into separate measurable elements.[20]

De plus, la différence qui existe entre l'apprentissage d'une langue en milieu artificiel (classe) et naturel (apprentissage maternel) provoque une autre confusion du fait qu'il faudra mesurer à quel point un apprentissage en milieu artificiel permet à l'étudiant de s'exprimer dans un milieu naturel. A ce sujet, Clark (1972) ajoute que:

> Thus, in proficiency testing, the frame of reference—both for test development and score interpretation—shifts from the classroom to the actual situations in which the language is used.[21]

Avant d'aller plus loin dans la problématique de l'évaluation en langue seconde, définissons d'abord ce qu'est le processus d'évaluation en enseignement. En premier lieu, Ilyin (1975) nous donne les éléments pré-requis à la réalisation d'une évaluation:

> Given a class with an interested teacher, and a definite program with stated and realistic objectives that they can accomplish, they do achieve and that achievement can be measured by a test.[22]

On mentionne ici l'existence d'objectifs précis et réalisables; nous n'insisterons jamais assez pour que l'enseignement donné soit à la mesure des capacités des étudiants. Ilyin nous rappelle que notre évaluation doit se faire en fonction de l'enseignement donné et non "vice-versa".

Upshur (1975), quant à lui, décrit une des fonctions de l'évaluation, soit l'appréciation de ce que peut faire l'étudiant:

> ...there is purpose for classroom testing, primarily because it is a necessary part of teaching, but also because this kind of testing may lead to a better appraisal of student ability...[23]

Finalement, le MEQ complète cette définition de l'évaluation en disant que:

> ...les aspects de contrôle et de vérification du niveau de réalisation des objectifs sont contenus dans le concept d'évaluation; d'autre part, tout processus d'évaluation contient l'idée de relance qui permet le dynamisme nécessaire à l'orientation et à l'amélioration d'une tâche.[24]

On peut tirer deux conclusions des considérations précédentes:

a) L'évaluation est un processus qui servira à ceux qui préparent, adaptent, concrétisent les enseignements donnés aux étudiants.

b) L'évaluation est aussi le processus par lequel l'enseignant est habilité à fournir à son élève et à l'administration de son école un résultat faisant état des habiletés, capacités ou progrès de cet étudiant par rapport à la matière enseignée.

En 1976, le Service de Mesure et Evaluation du MEQ faisait une distinction très nette entre mesure <u>formative</u> et mesure <u>sommative</u> (que le MEQ nomme critériée). Le MEQ indique que:

> Le but premier de la mesure critériée est de situer l'élève en fonction de certains critères plutôt que de le situer dans son groupe.[25]

Cette évaluation est essentiellement conçue en fonction de l'étudiant. Elle lui permettra de s'évaluer fréquemment et le mettra en contact avec ses progrès personnels; celui-ci sera donc à même d'apporter les correctifs nécessaires afin de s'améliorer. Ce type d'évaluation peut servir de catalyseur ou d'agent motivant en langue seconde alors que l'étudiant n'est pas toujours habilité à vérifier les progrès qu'il a fait dans son acquisition de la langue.

D'autre part, la mesure sommative:

> ...est employée pour identifier la performance d'un individu en relation avec la performance d'autres individus à une même épreuve.[26]

Celle-ci servira aux services administratifs de l'école qui cherchent d'une part à évaluer la qualité des enseignements et des méthodes d'évaluation et, d'autre part, à situer chaque élève par rapport à l'ensemble des élèves du même niveau; ce dernier aspect est fortement lié au processus de certification des élèves.

Nous retrouverons ces deux formes d'évaluation dans les six utilisations principales des tests de langue. Tout en soulignant les principaux avantages conférés par les tests de langue, nous identifierons les évaluations de type formatif ou sommatif dans le tableau I (Harris:1969), présenté à la page suivante.[27] *

---

* "1. To determine readiness for instructional programs.
2. To classify or place individuals in appropriate language classes.
3. To diagnose the individual's specific strengths and weaknesses.
4. To measure aptitude for learning (assess their potential).
5. To measure the extent of student achievement of the instructional goals (final exams).
6. To evaluate the effectiveness of instruction (is the program good enough)." (Harris, 1969)

TABLEAU I: LES SIX UTILISATIONS PRINCIPALES D'UN TEST DE LANGUE

UTILISATIONS	TYPE D'EVALUATION	COMMENTAIRES
a) Déterminer les possibilités d'accès à un programme.	Sommative	Sert à séparer ceux qui ne sont pas aptes à suivre un programme de ceux qui peuvent le faire.
b) Classifier ou placer les individus dans une classe de langue appropriée à leurs capacités respectives.	Sommative	Permet de classer les élèves de la façon la plus homogène possible. Au Québec, on s'en sert principalement lorsque l'étudiant s'inscrit à des cours de langue seconde de niveau post-secondaire.
c) Diagnostiquer les forces et faiblesses spécifiques d'un étudiant donné.	Formative	Permet au professeur et à l'étudiant de planifier ensemble les éléments du programme d'études auxquels l'étudiant devra s'attaquer prioritairement.
d) Mesurer l'aptitude à apprendre.	Formative	Délimiter le plus exactement possible le potentiel d'un étudiant donné par rapport à la matière à acquérir.
e) Mesurer les résultats de l'étudiant par rapport aux objectifs du cours.	Formative et sommative	Permet à l'étudiant d'ajuster ses apprentissages tout en procurant une note au service administratif afin qu'il situe l'étudiant au niveau des autres étudiants québécois. C'est probablement l'évaluation la plus utilisée actuellement au niveau Secondaire.
f) Evaluer la qualité des enseignements.	Administrative	Sert à effectuer les correctifs nécessaires aux enseignements et/ou à leurs méthodes d'évaluation.

Comme nous venons de le voir, différents types d'évaluation nous permettent d'identifier différentes réalités de l'apprentissage d'un étudiant. Ce mémoire reste toujours davantage préoccupé de l'évaluation et des conséquences de cette évaluation sur l'apprentissage des étudiants; nous serons donc intéressés par l'évaluation dite sommative. Nous voudrons circonscrire le plus exactement possible les critères permettant de lui donner une crédibilité ainsi que les éléments qu'on y retrouvera lorsque nous mesurerons l'expression orale d'un individu en langue seconde. Ces deux thèmes feront l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE III

Les tests oraux

3.1 Importance des critères

Il semble bien évident, lorsque l'on parle de tests d'expression orale, que nous serons confrontés à une multitude de problèmes inhérents à la subjectivité ou à l'objectivité de tels tests. En effet, plusieurs facteurs, tels la tension nerveuse ou la timidité naturelle de certaines personnes face à une situation de test, les critères personnels à chaque évaluateur (un évaluateur préoccupé des performances de l'étudiant aura une approche beaucoup plus exigeante que celui qui, à l'opposé, sera intéressé par les progrès de cet étudiant), l'apparence physique de l'étudiant, le lieu de l'entrevue, etc., sont autant d'éléments susceptibles de fausser les résultats attribués. Par conséquent, les méthodologues seront intéressés à vérifier l'exactitude et la précision des tests utilisés afin de s'assurer que l'étudiant reçoive une évaluation qui soit la plus fidèle possible de ses capacités véritables.

3.2 Critères

A cette fin, il nous sera utile de déterminer avec le plus de précision possible certains critères susceptibles de nous aider dans cette tâche. En fait, ce sont justement ces critères qui nous permettront

éventuellement de porter un jugement sur la qualité de ces tests afin d'en vérifier la véracité. En effet, si les tests nous permettent de mesurer les accomplissements des élèves, des professeurs et des programmes de formation, les critères d'un test nous permettent d'en mesurer la valeur réelle.

Nous essaierons de préciser ici ce qui nous semble être les principaux critères d'un test. Nous nous servirons à cette fin du fascicule du MEQ intitulé "Le Test, un Instrument de Mesure" (1976), et du volume "Testing English as a Second Language" de Harris (1969).

3.2.1 Validité

La validité d'un test sert à déterminer à quel point celui-ci mesure adéquatement les progrès de l'étudiant en fonction de la matière enseignée:

> Avant l'administration d'un test de rendement scolaire, des spécialistes du domaine mesuré... établissent les spécifications et font la revision des items en fonction de ces spécifications. Ces deux types d'opérations ont pour but d'assurer la validité de contenu du test.[28]

Nous serons intéressés à retrouver ici une corrélation élevée entre les résultats d'un test et les capacités réelles des étudiants.[29] * Finalement, ajoutons qu'il existe deux sortes de

---

* "If the test is found to be based upon a sound analysis of the skill or skills we wish to measure, and if there is sufficient evidence that test scores correlate fairly highly with actual ability in the skills area being tested..." (Harris, 1969)

validité:

> ...la validité hypothéco-déductive (construct validity) c'est-à-dire la vérification de l'hypothèse de base et la validité prédictive qui est établie par une étude longitudinale (follow up) destinée à établir la relation entre les résultats de ces mesures et les performances ou comportements ultérieurs.[30]

3.2.2 Fiabilité

La fiabilité d'un test tend à délimiter à quel point celui-ci est un instrument capable de mesurer de façon constante les progrès d'un étudiant donné. On y retrouvera principalement la fiabilité du test lui-même et aussi la fiabilité du procédé attribuant les résultats du même test.[31] *

> Les méthodes pour ce qui est de la constance, consistent à vérifier si les résultats sont altérés par le temps et les conditions extérieures d'application. Pour cela, il faut réadministrer le test aux mêmes élèves et voir si les résultats sont comparables.[32]

3.2.3 Facilité d'administration

La facilité d'administration d'un test sera le troisième et dernier critère principal. Il s'agit ici de prendre en considération le coût des copies du test, la possibilité de réutiliser ces mêmes copies, le temps d'administration et d'attribution des résultats, la facilité avec laquelle le test peut

---

* "A test cannot measure anything well unless it measures consistently."

"...two different types of consistency or reliability are involved: reliability of the test itself, and reliability of the scoring of the test."

"Scores... reliability concerns the stability or consistency with which test performances are evaluated." (Harris, 1969)

être utilisé, les problèmes inhérents à une administration mécanique et humaine, etc.[33] *

3.2.4 Discrimination

Mentionnons aussi Heaton (1975) qui considère un autre critère qui vise à faire le plus de discrimination possible entre les élèves afin de mesurer adéquatement les différences de performance entre eux.[34] ** Nous ne retiendrons pas ce critère dans l'étude actuelle puisque celui-ci est presque complètement exclusif à l'évaluation sommative alors que nous sommes aussi intéressés à l'évaluation formative.

3.3 Difficultés spécifiques aux tests d'expression orale

Les critères que nous venons d'étudier sont évidemment applicables à l'ensemble des tests de rendement scolaire. Puisque l'objet de cette étude concerne les tests d'expression orale, nous serons intéressés par les difficultés spécifiques auxquelles les méthodologues pourront être confrontés lors de leur élaboration.

---

* "If a standard test is used, we must take into account the cost per copy, and whether or not the test books are reusable."

"...we should (also) certainly pay some attention to how long the administering and scoring... will take."

"Other considerations of test usability involve the ease with which the test can be administered... Does the test call for elaborate mechanical devices... Must each test be administered separately..." (and) "Scoring procedures..." (Harris, 1969)

** "Many classroom tests are not constructed with the primary purpose of discriminating between testees, since their aim is to assess the extent to which the class as a whole has mastered a particular syllabus." (Heaton, 1975)

Spolsky (1975) mentionne la difficulté, pour les méthodologues, à garantir la validité des tests utilisés ou des éléments employés dans leur élaboration. Son argumentation repose essentiellement sur la difficulté de préciser suffisamment les caractéristiques d'une langue afin de garantir la validité des tests s'y rapportant.[35] * Bien que Spolsky soulève ici un problème particulièrement épineux en évaluation de l'expression orale, ce problème ne nous semble pas tout à fait impossible à surmonter. En effet, nous verrons plus loin (cf. Les types de tests oraux) certaines suggestions susceptibles de le contourner sans pour autant menacer la validité du test.

Par ailleurs, Hendricks et al. (1980) mentionnent qu'en deça du niveau de connaissance des mots eux-mêmes, le nombre total d'éléments de connaissance d'une langue quelconque n'est pas mathématiquement délimité. Conséquemment, les techniques d'échantillonnage servant à mesurer les capacités d'un élève donné ne peuvent pas s'appliquer de façon complètement systématique. De plus, lorsque les méthodologues délimitent un choix d'éléments susceptibles d'exprimer une fonction essentielle de la vie quotidienne, ils ne peuvent absolument pas démontrer qu'un élément ou un ensemble d'éléments linguistiques sont, en fait, néces-

---

* "The central problem of foreign-language testing, as of all testing, is validity."

"...we have not yet found a way to characterize knowledge of a language with sufficient precision to guarantee the validity of the items we include or the types of tests we use." (Spolsky, 1975)

saires pour exprimer cette fonction.[36] * Nous sommes ici confrontés à toute la problématique du choix de certaines réalités du langage au détriment des autres. Il est bien évident que lors de l'enseignement d'un thème particulier, le professeur peut se permettre d'établir le vocabulaire et les structures qu'il enseignera, mais le fait que les élèves du cours n'aient pas tous le même vécu en dehors de la classe l'empêche d'évaluer en ne tenant compte que du seul échantillonnage préalablement décidé. Celui-ci devra élargir les cadres de son évaluation afin d'accueillir favorablement les suggestions auxquelles il n'aurait pas pensé; toutefois, il deviendra particulièrement difficile de vérifier la validité du test.

Hendricks et al. ajoutent que la redondance naturelle à chaque langue parlée permet à l'interlocuteur d'utiliser adéquatement une langue sans en avoir assimilé chaque structure. En fait, la nature créative et non-répétitive des systèmes langagiers empêche quiconque d'en connaître <u>toutes</u> les structures comme étant des éléments de connaissance divisibles. Finalement, les auteurs concluent qu'aucune méthode basée sur une sélection d'éléments ne peut fournir une image adéquate de

---

* "However, if we look beyond the level of words, the number of total elements in any language is not finite or well defined; therefore, sampling techniques can scarcely be applied at all, and never very systematically. Further, a selection based on some idea of functional necessity can never be quite certain that a specific element or set of elements is in fact really necessary." (Hendricks et al., 1980)

l'habileté d'une personne à utiliser cette langue.[37] * Nous sommes d'accord avec cette critique dans la mesure où elle nous permet d'aborder l'évaluation de l'expression orale d'une façon plus prudente. Elle nous permet, dès lors, de dégager deux conclusions:

a) Les méthodologues élaboreront leurs évaluations en essayant de limiter le plus possible les éléments sur lesquels sera effectivement évalué l'étudiant; ce faisant, ils diminueront d'autant les chances d'une évaluation vague, inapte à mesurer certains éléments du langage, car trop préoccupée de l'ensemble des connaissances de l'étudiant.

b) Les évaluateurs essaieront de travailler en équipe ou enregistreront les évalués de façon à pouvoir accepter les réponses imprévisibles lors de l'élaboration du test. La validité "de facto" de ce dernier pourra, dans une certaine mesure, être compensée par l'existence de preuves physiques (témoins, rubans magnétoscopiques ou sonores, etc.) témoignant des capacités de l'étudiant évalué.

Pour sa part, Perren (1967) indique quatre difficultés inhérentes à tout test d'expression orale:

a) Isoler et évaluer objectivement les éléments constituants l'expression orale: prononciation, accentuation (stress), intonation (pitch), etc.

---

* "The natural redundancy of any language allows one to use it without having fully mastered every structure of the language. In fact, the creative and nonrepetitive nature of language systems in use makes it impossible for anyone to "know" all the structures in the sense of separate items of knowledge. Finally, neither of the commonly used methods of discrete point item selection seems likely to provide an adequate assessment of a person's ability to function in a realistic language setting." (Hendricks et al., 1980)

b) Déterminer l'importance relative de chacun de ces éléments dans une évaluation globale.

c) Obtenir des échantillons comparables de discours oraux.

d) Trouver suffisamment de temps pour tester les étudiants individuellement et les noter convenablement.[38] *

L'élément (a) ayant été discuté auparavant, nous analyserons immédiatement l'élément (b), à savoir comment décider de l'importance relative de chacun des éléments du langage. Un étudiant donné pourrait exprimer clairement certaines choses, tout en ayant une connaissance très limitée du vocabulaire ou de l'accentuation de la langue qu'il parle. A l'opposé, certains étudiants pourraient réussir à produire certains sons de la langue seconde à la perfection, sans pouvoir exprimer les réalités quotidiennes leur permettant éventuellement d'être compris dans le milieu où se parle cette langue. Valette suggère que lorsque les étudiants sont évalués sur leur habileté à communiquer oralement, la considération essentielle est de savoir s'ils réussissent à se faire comprendre. De plus, du fait que les gestes et les intonations (surprise, colère, etc.) jouent un rôle important dans les communications interpersonnelles, il serait juste de récompenser ceux qui font passer leur idée correctement, même si c'est au

---

* "The basic problems of oral testing remain:

a) isolating and objectively scoring the constituent elements — pronunciation, stress, pitch, etc.;
b) determining the relative weighting to be given to these elements in a total score;
c) eliciting from students camparable samples of speech;
d) finding sufficient time for individual oral testing and for scoring the results." (Perren, 1967)

détriment d'une certaine précision linguistique. Elle conclut en soutenant que les autres éléments du discours, tels la maîtrise du vocabulaire ou des structures grammaticales, seront testés séparément.[39] * Bien entendu, Valette ne nous donne pas ici une réponse absolument précise sur l'importance de chacun des éléments de l'évaluation, toutefois, il semble se dégager de son analyse que:

a) la capacité de s'exprimer oralement sera prioritaire aux autres capacités,

b) les évaluateurs n'aborderont pas le problème sous une perspective d'un savoir limité à une bonne ou à une mauvaise réponse, il leur faudra émettre des jugements plus personnels (par conséquent plus subjectifs),

c) les connaissances plus facilement mesurables (prononciation, accentuation, etc.) seront complémentaires à la première évaluation, donc d'importance moindre.

Compte tenu de ces dernières remarques et des critères de validité, de fiabilité et de facilité d'administration d'un test, on comprend de plus en plus les difficultés relatives à l'élaboration et à la validation des tests d'expression orale. Il faudrait peut-être se de-

---

* "When students are being evaluated on their ability to communicate orally... The essential consideration is whether the students are able to make themselves understood."

"...since gestures and intonations do play a sizeable role in interpersonal communication, it is probably fair to reward those who get their ideas across effectively, even if it is at the expense of linguistic precision."

"Other elements of the course, such as command of vocabulary and grammar, are usually tested separately..." (Valette, 1967)

mander ce que ceux-ci mesurent réellement.

3.4 Les tests d'expression orale

Les tests d'expression orale visent globalement à mesurer le mieux possible l'ensemble des éléments dont se sert le locuteur lorsqu'il s'exprime. Nous sommes ici particulièrement préoccupés par les tests qui permettront de mesurer la compétence linguistique et la compétence communicative d'un étudiant donné. De plus, nous serons intéressés à évaluer dans quelle mesure un test donné peut être positivement coté pour sa validité, sa fiabilité, et sa facilité d'administration.

En tout premier lieu, Harris (1969) mentionne cinq éléments généralement reconnus dans les analyses se rapportant au processus du discours oral. Ces éléments sont:

a) La prononciation des mots, incluant les voyelles et les consonnes, ainsi que les modèles d'accentuation et d'intonation de la langue seconde;

b) la structure grammaticale;

c) le vocabulaire;

d) la facilité d'expression et le débit de la parole;

e) la compréhension de ce que disent les autres.[40] *

---

* "Either four or five components are generally recognized in analyses of the speech process:
1. Pronunciation (including the segmental features — vowels and consonants — and the stress and intonation patterns)
2. Grammar
3. Vocabulary
4. Fluency (the ease and speed of the flow of speech)
5. Comprehension" (Harris, 1969)

Par rapport à ce dernier point, soulignons que, même si son importance va de soi (comment pourrait-on engager une conversation avec une personne que l'on ne pourrait pas comprendre?), nous ne nous attarderons pas sur ce problème, et cela afin de nous concentrer davantage sur l'aspect de la production orale.

Globalement, même si on ne peut nier la réalité de la taxonomie donnée par Harris, on pourrait la considérer comme étant trop générale. De fait, celle-ci serait susceptible de s'appliquer tout aussi bien à une langue maternelle qu'à une langue seconde. Valette (1967) nous donne une perspective plus précise et délimitée en discutant le problème sous l'angle de l'acquisition d'une langue seconde. Elle énumère quatre problèmes se rapportant à la prononciation et à l'intonation. Ce sont:

a) Etablir une distinction très claire entre les caractéristiques phonétiques distinctes de la langue maternelle et de la langue seconde (i.e. l'inexistence du [θ] en français);

b) les tests d'expression orale doivent aussi inclure tous les cas où l'étudiant tend à transférer des habitudes orales de son discours en langue maternelle à son discours en langue seconde (i.e. [t] à la place du [θ]);

c) un autre problème se pose quand la langue seconde possède un seul phonème par voyelle écrite, alors que la langue maternelle a deux sons ou plus pour la même voyelle écrite (ou vice-versa);

d) le rythme, l'accentuation et l'intonation sont des problèmes en eux-mêmes du seul fait de leur différence avec la langue maternelle.[41] *

De ces remarques de Valette, on peut dire qu'il est de plus en plus possible de circonscrire le champ précis où l'évaluation de l'expression orale se réalisera.

Toujours dans "Modern Language Testing", Rebecca Valette nous donne une taxonomie assez complète des types de tests les plus couramment utilisés en expression orale.[42] Pour les besoins de cette étude, nous avons regroupé et identifié ces tests que nous retrouverons dans le tableau II présenté aux pages suivantes.

---

* "Problems of pronunciation and intonation:

1. ...Distinguish among the phonemes of the target language and to differentiate the distinctive phonetic features of the target language and the native language.
2. ...the speaking tests must also include all cases where students tend to transfer native language speech habits to the target language.
3. Another problem arises when the target language possesses only one vowel sound in instances where the native language has two or more sounds.
4. Rhythm, stress and intonation are a problem by themselves."

(Valette, 1967)

TABLEAU II: LES TESTS D'EXPRESSION ORALE

1. TESTS DE PRONONCIATION

1. Répétition: l'étudiant répète ce que dit le professeur
2. Mémorisation: l'étudiant mémorise et cite plusieurs mots
3. Signal oral (Question P — Réponse E)
4. Signal oral (Phrase incomplète... P — Complète) E
5. Images (Complète un texte en se servant d'images) E
6. Lecture à haute voix (textes connus)
7. Lecture à haute voix (textes non connus)

2. TESTS D'INTONATION

1. Signal oral (Question et/ou directive P — Réponse) E
2. Images: l'étudiant décrit ce qu'il voit
3. Lecture à haute voix

3. TESTS D'ACCENTUATION

1. Signal oral (complète E la phrase)
2. Lecture à haute voix

4. TESTS ECRIT SUR LA CONNAISSANCE DE LA PRONONCIATION

1. Identifie E si les mots écrits ont la même prononciation ou non: deux mots: si les mots ont la même prononciation l'étudiant écrit A; s'ils sont différents, il écrit B
2. Ibid.: trois mots: même exercice
3. Rimes: deux mots: même exercice
4. Rimes: trois mots: même exercice
5. Comparer des sons: Lettres omises: (Version simple), E identifie les mots qui sont complétés par la même lettre
6. Comparer des sons: Lettres omises: E (version complexe: complète avec la bonne prononciation)
7. Test d'accentuation et d'intonation: E (localise l'endroit où il y a accentuation)
8. Comparaison de l'intonation (sont-elles semblables ou non?)

Légende

E = Etudiant

P = Professeur

TABLEAU II: LES TESTS D'EXPRESSION ORALE (suite)

5. TESTS DU VOCABULAIRE PAR LE BIAIS DU DISCOURS ORAL

1. Signaux visuels:
   1. Dire l'heure (horloge)
   2. Dire l'heure (horaire)
   3. Lire des chiffres à haute voix
   4. Faire des opérations mathématiques à haute voix
   5. Identification d'objets réels
   6. Identification d'images
   7. Décrire les diapositives (? - answers)
2. Signaux oraux:
   1. Synonymes et antonymes
   2. Descriptions séquentielles (Sun., Mon., Tue...)
   3. Définition en langue seconde (Name the object that...)
   4. Question - E Réponses
   5. Associations de mots
3. Signaux oraux dans la langue maternelle:
   1. Demander des équivalences
   2. Traduction orale (utilisation de phrases très simples)

6. TESTS DE LA GRAMMAIRE PAR LE BIAIS DU DISCOURS ORAL

1. Signaux visuels:
   1. Décrire des actions posées en classe
   2. Décrire une séquence d'activités
   3. Changer les pronoms personnels (I speak — they speak)
2. Signaux oraux en langue seconde:
   1. Corrélation (Remplacer un élément par un autre: I am taking the book (pencil)/I am taking the pencil. E
   2. Substitution avec modification (I have a book — he has a book)
   3. Pronoms (remplacer un sujet par le bon pronom)
   4. Transformation (du singulier au pluriel)
   5. Obéir à des ordres (tell him to.../sit down)
   6. Joindre des phrases (the house we live in is in Montreal)
   7. Questions et réponses dirigées
   8. Entrevue dirigée à l'aide d'images
3. Signaux oraux en langue maternelle:
   1. Demander des équivalences (How do we say: "il viendra"?)
   2. Traduction orale

7. TESTS D'EXPRESSION DIRIGEE

1. Ecriture visuelle, utilisation d'idéogrammes pour la description (TAVOR Aide)
2. Identification d'images (UPSHUR, 1973) E décrit l'image qu'on lui indique
3. P = Phrase: I can't come (image d'une réaction triste) — E: that's too bad.
4. Exprimer une intention: She will be going to the lecture (obligation) — She has to go to the lecture.
5. Faciliter la communication: Indice: Do you understand this poem? Réponse: Which lines of the poem are the most difficult?
6. Conversation dirigée: On donne des directions de départ susceptibles de faire discuter les étudiants.
7. Rapporter une conversation: (Indirect speech)
8. Obtenir des informations: Les étudiants se posent des questions entre eux

8. TESTS D'EXPRESSION LIBRE

1. Enregistrer des monologues à l'aide d'images
2. Enregistrer des monologues sans images: Décrire une situation: (You don't want to lend your bicycle)
3. Enregistrer une description: Décrire un objet
4. Monologue devant la classe et/ou l'évaluateur: (Décrivez un film sans en donner le titre)
5. Jeux de rôles: Instructions connues de tous
6. Jeux de rôles: Instructions non connues des autres participants.
7. Etre un traducteur/interprète
8. Conversation réelle ou traduction

A propos des tests d'expression orale, Clark (1975) nous suggère de les diviser en deux grandes catégories:

a) les tests directs d'expression orale,

b) les tests indirects d'expression orale.

Les tests directs d'expression orale impliquent un déroulement de tests où l'évalué ainsi que un ou plusieurs interlocuteurs s'engagent dans un dialogue où sera mesurée la communication orale de l'évalué. D'autre part, les tests indirects d'expression orale demandent à l'évalué de décrire des images ou de produire des réponses orales intelligibles à partir de diverses sources (répétitions, mémorisation, etc.).[43] *

Nous remarquerons que dans la série de tests proposée par Valette (1967, tableau II), les seuls tests de type directs se retrouvent dans la huitième catégorie alors que les sept autres sont des tests indirects. Cependant, Clark précise que, lorsqu'un test indirect se trouve à être en forte corrélation avec un nombre supérieur de tests directs portant eux aussi sur la compétence orale, ce test peut être utilisé comme instrument de mesure substitut.[44] **

Ce que Clark soutient ici, c'est la capacité de créer des instruments de mesure susceptibles d'informer l'évaluateur sur la compétence lin-

---

* "A direct test of oral proficiency... would involve a test setting in which the examinee and one or more human interlocutors do, in fact, engage in communicative dialogue."

On the other hand, an indirect test of oral proficiency "may require the student to describe printed pictures aloud or in some other way produce intelligible spoken responses." (Clark, 1975)

** "If and when a given indirect test is found to correlate highly and consistently with more direct tests of the proficiency in question, it becomes useful as a surrogate measure of that proficiency..." (Clark, 1975)

guistique et la compétence communicative d'un étudiant donné. Il est possible de créer des instruments de mesure qui, conjugués à d'autres instruments de mesure, ou vérifiés par ceux-ci, nous donneront des informations valides et fiables. Clark termine en soutenant que:

> In the testing of oral proficiency... face-to-face conversation is definitely the most highly preponderant, and with some justification, the term oral proficiency is usually thought of in terms of a conversational situation.[45]

Une étude plus approfondie de l'entrevue orale comme méthode d'évaluation appropriée à l'évaluation de l'expression en langue seconde et des tensions auxquelles doivent faire face les étudiants évalués nous semble pertinente. Ces deux sujets seront étudiés dans le prochain chapitre.

CHAPITRE IV

L'entrevue orale

4.1 Importance de l'entrevue orale

Au-delà de la capacité de créer un instrument de mesure (l'entrevue orale) susceptible d'être valide et fiable, il faut se demander plus spécifiquement ce qui rend l'entrevue orale si nécessaire dans la formation de l'étudiant et dans l'évaluation d'une langue seconde. Oller (1979) mentionne que, lorsqu'une personne ne peut pas écrire, on ne considère pas pour autant qu'elle soit démunie de langage. Par contre, écrit-il, nous sommes portés à considérer que si une personne ne peut pas parler convenablement une langue, elle ne la possède pas vraiment. L'auteur ajoute que le discours oral est le moyen principal de transmettre la connaissance humaine tout en étant une méthode mutuelle (entre les participants) d'approfondissement de cette connaissance. Conséquemment, la parole lui apparaît comme la méthode par excellence pour réaliser une interaction intelligente avec les autres humains.[46] * Oller termine en soutenant que, vu l'importance

---

* "If a person cannot write we do not consider him as not having language, but speaking ability is more fundamental. We are apt to say that a person who cannot fluently produce a language does not know or has not fully learned the language... Speech is the principal device for displaying human knowledge through discourse in the present tense and it is simultaneously a mutually engaging method of intelligent discovery of that knowledge...speech is the method par excellence of having ongoing intelligent interaction with other human beings."
(Oller, 1979)

de la langue parlée dans l'apprentissage d'une langue, il est de plus en plus nécessaire de créer de meilleurs tests oraux susceptibles de mesurer la connaissance d'une langue seconde.[47] *

4.2 Avantages et inconvénients de l'entrevue orale

Quelle que soit l'approche utilisée pour évaluer les compétences linguistiques et communicatives d'un étudiant donné, il semble que la meilleure façon d'effectuer cette évaluation soit encore de procurer à cet étudiant la chance de se faire entendre des évaluateurs ou des professeurs qui lui enseignent l'anglais (langue seconde). Harris écrit que:

> The simplest and most frequently employed method of measuring oral proficiency is to have one or more trained raters interview each candidate separately and record their evaluations of his competence in the spoken language.[48]

Si presque tous les auteurs s'entendent pour considérer cette forme d'évaluation comme étant la plus respectueuse de la démarche personnelle de chaque étudiant en expression orale, presque tous sont aussi unanimes à la décrire comme très difficile à réaliser. Il y a déjà presque 20 ans, Lado (1964) était préoccupé par ce problème lorsqu'il écrivait que l'on devait toujours évaluer dans des conditions réalistes:

---

* "It seems clear that there is a serious need for better oral tests." (Oller, 1979)

> In general we will be interested in testing under practical teaching situations. In these we will have to handle considerable numbers of students under limited time and personnel... Even when we need to give individual tests we will attempt to do it in the shortest possible time to permit language teachers to use such a test.[49]

En 1984, dans un contexte de coupures budgétaires, on ne s'étonne pas de l'actualité de ces propos. Lado souligne ici une des caractéristiques majeures rendant difficile l'entrevue orale comme mode d'évaluation à l'école. Nous y reviendrons.

Lado (1961) soulève d'autres problèmes inhérents à ce type d'évaluation. Il définit l'habileté à parler une langue étrangère comme étant peut-être la moins développée et la moins utilisée en évaluation d'une langue seconde. Il ajoute que cette habileté ne peut pas être testée de façon objective et systématique; de plus, les impressions (évaluations) portées par l'évaluateur ne peuvent servir qu'à séparer ceux qui parlent la langue comme des débutants de ceux dont les progrès sont très avancés. Il termine en soutenant qu'à moins de faire une liste spécifique de ce que l'examinateur doit rechercher dans les réponses de l'évalué, on ne peut pas s'attendre à une évaluation fiable; la meilleure solution à ce problème est d'indiquer à l'examinateur le point précis dans la question qui décide de la validité de la réponse et de lui donner comme instruction de ne tenir compte de rien d'autre.[50] *

---

* "...testing the ability to speak a foreign language is perhaps the least developed and the least practiced in the language testing field." "...speaking ability... is not tested directly in anything like an objective, systematic way."

A peu près au même moment, Perren (1967) soutenait que l'entrevue orale ne pouvait pas être considérée comme une représentation valable de la communication sociale qu'on peut faire quotidiennement. Son argumentation reposait essentiellement sur le fait que les deux participants (évaluateur et évalué), sachant très bien qu'ils sont mis en situation d'échange verbal pour les besoins d'un test oral, sont soumis à des tensions psychologiques et à des contraintes de style et de registre qu'ils pensent appropriées à la situation. De plus, si de cet échange, l'évaluateur doit se faire une impression des habiletés et compétences de l'évalué, une évaluation systématique ou objective sur une échelle graduée devient virtuellement impossible. Le problème, d'après Perren, vient du fait qu'il est impossible de garantir que ce qui est évalué en prononciation, intonation, etc., puisse être standardisé ou même être comparé.[51] *

"Yet these impressions (evaluations)... can separate accurately only students who speak like natives and students who are beginners."
"Unless we list specifically what the examiner is to listen for in responses, we cannot expect dependable scoring... The best solution to this problem is to list for the examiner the specific point in the problem which decides whether the response is right or wrong and to instruct the examiner to disregard everything else." (Lado, 1961)

* "...it is complete nonsense to suppose that the situation of examiner-candidate is representative of "real life" or "social communication"; both participants know perfectly well that it is a test and not a tea-party and both are subject to psychological tensions... and ...to linguistic constraints of style and register thought appropriate to the occasion by both participants."
"If from such an exchange the examiner has to form an 'impression' of the student's overall ability..., systematic or objective scoring on a graded scale becomes virtually impossible."
"A basic problem is that no test of speech skills of this kind can ever ensure that the material scored for pronunciation, intonation, etc... can be standardized or even made reasonably comparable." (Perren, 1967)

Bien que l'analyse de Lado et Perren ait pu être représentative des recherches effectuées avant 1970, il semble que de plus récentes recherches ont pu infirmer les hypothèses de ces derniers. On se rappellera la distinction faite par Clark entre tests directs et tests indirects d'expression orale et surtout de quelle façon les derniers peuvent établir la validité et la fiabilité des premiers. D'autre part, pour l'étudiant d'une langue seconde, il nous semble bien que toute situation de contact direct avec une personne maîtrisant très bien cette langue sera source de tensions psychologiques ou sociolinguistiques. On n'a qu'à voir la réticence que mettent tous nos étudiants (même les plus désireux d'apprendre) à s'exprimer dans une langue seconde.

Il semble que les problèmes inhérents à une évaluation équitable de l'étudiant tendent de plus en plus à disparaître grâce à la possibilité de vérifier la validité et la fiabilité des tests utilisés. Cependant, plusieurs auteurs affirment que l'assurance d'une validité et d'une fiabilité se fait au détriment des conditions d'administration et que, à l'opposé, des facilités d'administration sont souvent synonymes de tests peu valides et peu fiables. Jones (1975) indique que:

> Research which is now in progress indicates that the reliability of the oral interview test is also very good. But it has certain disadvantages with respect to its administration. It is expensive and limited in that trained testers must be present to administer it.[52]

Voici un premier élément qui permet d'évoquer la possibilité d'entrevoir une évaluation fiable; cependant, elle implique des coûts énor-

mes afin de la rendre réalisable au niveau de l'ensemble du systeme scolaire. Jones ajoute d'autre part, que:

> ... there are several tests of speaking proficiency now available which are not limited by these restrictions, but unfortunately they do not provide a sufficiently adequate measurement for our purposes.[53]

Clark (1972) nous propose un dernier élément de difficulté en soulignant que:

> Of all the foreign-language testing techniques, proficiency testing is the least well advanced at the present time. This situation is due in part to the difficulty of defining in an objective and testable manner the linguistic aspects of typical real-life uses of the language, and in part to problems of administration and scoring which arise from the necessity to have the test format approximate real-life conditions.[54]

Clark (1975), quant à lui, dans un article intitulé "Theoretical and Technical Considerations in Oral Proficiency Testing", établit une grille de critères d'évaluation qui se répartissent en deux classes: administration du test et évaluation du test. Ces deux classes se subdivisent à leur tour en deux modes: mécanique, c'est-à-dire l'utilisation de magnétophones, d'images, de magnétoscopes, etc..., et humaine, nécessitant la présence d'un examinateur humain jouant un rôle direct auprès de l'étudiant.

A partir des regroupements qu'il obtient en mettant en relation les classes et les modes de cette grille de critères d'évaluation, Clark conclut:

a) que certains tests sont susceptibles d'être très valides par rapport à une approche de la réalité quotidienne;

b) qu'il y aurait intérêt à déterminer dans quelle mesure on pourrait

limiter la durée d'une entrevue orale sans pour autant affecter la validité du test et la fiabilité de l'attribution des résultats.[55]

4.3 Un modèle de l'évaluation de l'expression orale

A partir de ces diverses considérations, nous pouvons esquisser un modèle de l'évaluation de l'expression orale qui se diviserait en deux volets principaux:

a) La nature objective/subjective d'une telle évaluation préoccupée surtout de la fiabilité et de la validité du test et n'excluant pas l'importance de créer un test conforme à une réalité quotidienne vérifiable.

b) Une nature administrative préoccupée, quant à elle, de cet aspect précis de l'évaluation: Quelles en seront les conditions de réussite et de correction? De combien d'évaluateurs entraînés devrons-nous disposer? Quels seront les critères précis dont les méthodologues se serviront pour évaluer? etc...

Ce modèle porte en lui une double problématique dont chacun des éléments, pris isolément, pourrait éventuellement être résolu. La nature objective/subjective du modèle constituait un problème de taille jusqu'aux environs de 1975 alors que les évaluateurs s'inquiétaient surtout de la validité et de la fiabilité d'un test d'expression orale par rapport à ce que l'étudiant pouvait vraiment accomplir. Depuis 1975, comme nous le verrons, les méthodologues se tournent vers l'aspect administration du test. En effet, une entrevue orale ne peut pas se faire de façon mécanique; elle se doit de faire intervenir au moins

deux individus (un évaluateur et un évalué) qui s'entretiendront pendant un laps de temps plus ou moins long afin de permettre à l'évaluateur de porter un jugement global sur les compétences et habiletés de l'évalué. Afin d'assurer le maximum d'objectivité, on souhaite qu'il y ait plus qu'un seul évaluateur. On parle ici d'un minimum de deux personnes. Il semble évident que la situation économique actuelle ne favorise pas tellement ce genre de solution. Finalement, comme nous l'avons vu auparavant, il faut de plus en plus penser à des méthodes d'évaluation susceptibles de briser la dualité du modèle de l'évaluation de l'expression orale afin de créer des évaluations qui soient fiables, valides, tout en restant économiquement viables du point de vue de leur administration. C'est dans cet ordre d'idées que nous chercherons maintenant les éléments de solution à ce problème.

4.4 Eléments de solution

Harris (1969) suggère d'abord trois méthodes susceptibles de permettre à l'entrevue orale d'atteindre un degré tolérable de fiabilité:

a) fournir aux évaluateurs une grille d'évaluation indiquant de façon claire et précise les niveaux de capacité des évalués;

b) entraîner les évaluateurs;

c) obtenir le jugement d'au moins deux évaluateurs.[56] *

---

* "Nevertheless, positive steps can be taken to achieve a tolerable degree of reliability for the scored interview. Chief among these are (1) providing clear, precise, and mutually exclusive behavioral statements for each scale point; (2) training the raters for their tasks; and (3) pooling the judgments of at least two raters per interview." (Harris, 1969)

A ce jour, beaucoup de méthodologues ont créé le type de grille d'évaluation dont parle Harris dans sa première suggestion. Le lecteur en retrouvera quelques exemples en appendice. Cependant, pour ce qui est de l'entraînement spécialisé des évaluateurs ainsi que du nombre d'évaluateurs présents à chaque entrevue orale, la situation économique laisse croire que ces deux suggestions s'avéreront plus difficiles à réaliser.

De plus, Harris propose de:

a) Décider à l'avance des méthodes d'entrevue et des grilles d'évaluation utilisées. Les évaluateurs devraient se réunir et discuter afin d'obtenir un consensus. (Si plus de deux évaluateurs sont utilisés, cette remarque de Harris semble très pertinente; trop souvent les évalués ont dû souffrir d'un manque de coordination des évaluateurs sur quoi et comment porter un jugement.)

b) Conduire les entrevues dans un endroit tranquille possédant une bonne acoustique.

c) Se réserver suffisamment de temps pour l'entrevue: de dix à quinze minutes. (Il semble important de mentionner ici que, à raison de 150 étudiants, un professeur à temps plein devrait consacrer au moins 1 500 minutes à conduire ses entrevues; ceci nous semble irréalisable dans les circonstances actuelles.)

d) Evaluer les candidats sans faire référence à d'autres tests. (Nous ne voudrions pas que l'évaluateur se fasse une idée préconçue des capacités de l'évalué; cependant, comme nous l'avons vu précédemment, il serait nécessaire de conjuguer les résultats de l'entrevue à d'autres résultats de l'évalué.)

e) Inscrire les résultats immédiatement après l'entrevue.[57] *

4.5 Dernières considérations sur l'entrevue orale

Oller (1979), après avoir examiné attentivement trois tests d'entrevue orale, soit: The Ilyin Oral Interview, The Upshur Oral Communication Test et The Foreign Service Institute Oral Interview, conclut que:

> Requisite decisions include how the speech acts are to be elicited; what the rating scale(s) will be referenced against; and who is a qualified rater. Speech acts may be contrived in interview settings..., or they may be taped or simply observed interactions between the examinee and some other or others. The rating scale may refer to the surface form of the utterances used by the examinee..., or it may refer to questions of pragmatic effectiveness...[58]

Comme on peut le constater, l'approche de Oller est délibérément ouverte sur plusieurs façons d'opérer. Cette souplesse (observation des interactions entre l'évalué et d'autres individus) nous permet de supposer qu'il y aurait une possibilité de faire une évaluation des capacités d'expression orale d'un individu ailleurs que dans une situation de tête-à-tête entre l'évalué et l'évaluateur; le groupe-classe pourrait être un lieu privilégié d'observation.

Nous croyons, de plus, que l'utilisation de l'entrevue orale à l'intérieur du groupe-classe et en présence du professeur habituel aurait

---

* "Improving the scored interview:
1. Decide in advance on interview methods and rating standards (Raters should get together and set a common core of evaluation).
2. Conduct the interviews in some quiet place with suitable acoustics.
3. Reserve sufficient time for each interview "ten to fifteen minutes would seem essential as the minimum for each interview".
4. Rate the candidates without reference to other test scores.
5. Record the ratings after the interview."

(Harris, 1969)

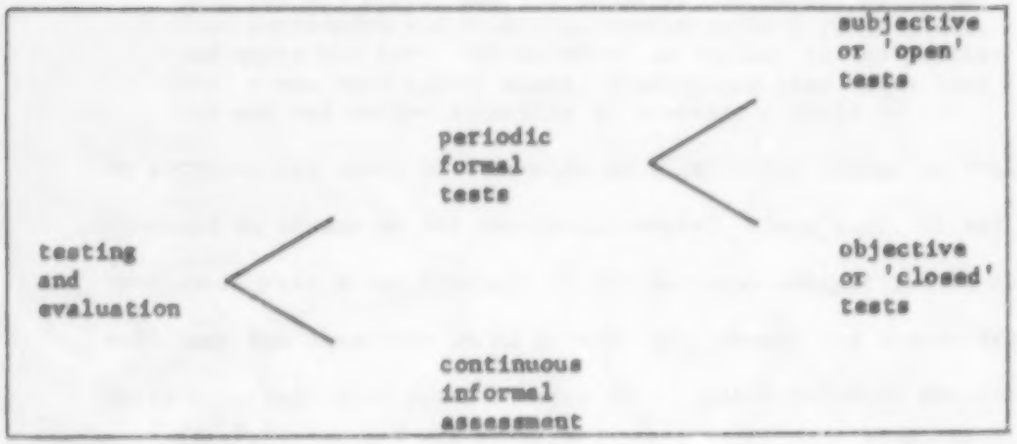
un effet sécurisant sur les étudiants évalués. Bien que dans ce travail nous nous sommes attardés à établir le plus exactement possible les conditions maximales de fiabilité et de validité d'un test, nous avons, semble-t-il, négligé d'analyser la tension nerveuse de celui qui est évalué sur sa façon de s'exprimer. Nous savons tous comment il peut être difficile d'avoir à balbutier, tel un enfant, dans une langue seconde, alors que nous pouvons articuler si aisément dans notre langue maternelle. L'étudiant de langue seconde voit l'évaluation comme un instrument susceptible de déterminer ses limites, et à l'occasion de lui faire échouer un cours donné. Bien qu'il soit important pour tous les éducateurs de bien faire saisir à leurs étudiants le vrai rôle de l'évaluation, et même si plusieurs y parviennent très bien, il reste que les étudiants de langue seconde auront toujours peur de se couvrir de ridicule dans une conversation avec un spécialiste de cette même langue seconde. Par ailleurs, comme le soutient McArthur (1983), les tests ne sont pas sources de tensions que pour les étudiants:

> Certainly, tests generate stress, and not only for the students. The teachers, parents and friends and others may become quite powerfully involved in the tensions of exam time, and additional arguments may arise over the quality and objectivity of the test material and the ability and impartiality of the examiners.[59]

Ce débat débouche donc sur une problématique de tension nerveuse face à une évaluation donnée, mais aussi sur l'importance de faire des évaluations objectives et subjectives.

4.6 Le Cambridge Examinations in English

A ce sujet, McArthur (1983) établit clairement les distinctions à faire entre les tests dits objectifs et ceux qualifiés de subjectifs. En effet, comme nous le verrons à la figure 4, les tests périodiquement administrés peuvent être de nature subjective ou objective alors qu'une évaluation continue prévient cette distinction.



Modèle d'évaluation (McArthur: 1983)

McArthur soutient que:

> A more-or-less conservative position asserts that formal tests occurring at specific intervals are necessary, both for the benefit of the administration and the student... The radical alternative...(asserts)...that formal tests are psychologically undesirable, creating unnecessary stress in the student and also lacking in real capacity to judge anyone 'objectively'. Such tests should therefore be abandoned, and replaced by the watchful continuous assessment of the student by a presumably always well-disposed and competent tutor or tutors.[60]

L'auteur continue en soutenant qu'il est possible de trouver des qualités et des défauts dans chacune de ces deux positions. Il indique aussi que

de plus en plus les professeurs et méthodologues cherchent à créer des tests comportant d'une part, une évaluation par tests dits formels et, d'autre part, une évaluation continue par ceux qui connaissent bien le travail de l'étudiant.[61]

McArthur ajoute qu'une même attitude de compromis prévaut aussi dans le conflit opposant:

> ...those who believe that test items should be free-ranging both for the setter and the taker of the tests, allowing free-expression and even imagination to have their place, and those who seek 'objectivity' as opposed to 'subjectivity' - who want sharp, clear, unambiguous test items that are set and marked according to a strict formula.[62]

On retrouve ici toute la dimension de l'ambiguïté lorsqu'on évalue un étudiant au niveau de son expression orale. D'une part, il est important de fournir à cet étudiant et aux services administratifs une note reflétant les capacités de ce dernier par rapport aux autres étudiants. Cette note doit être juste en ceci qu'elle doit refléter une réalité objective de ses capacités. D'autre part, cependant, l'étudiant désire aussi recevoir une note faisant davantage état de ses progrès personnels par rapport au but visé (soit parler l'anglais langue seconde). Cette dernière évaluation fera intervenir le jugement plus ou moins subjectif de celui qui a pu suivre les progrès personnels de l'étudiant. Ces deux types d'évaluation permettront donc à l'étudiant d'obtenir une estimation complète et équitable de ses capacités réelles.

A ce sujet, McArthur constate que la procédure employée dans le Cambridge Examinations in English tend à faire un équilibre entre ces

deux types de tests. A propos de ces tests publiés par l'Université de Cambridge en Angleterre, l'auteur conclut que:

> All in all — whether for pragmatic or pedagogical reasons, or both - the Examinations Syndicate has temporized very elegantly between the two styles, and very probably (as my own experience suggests) to the student's advantage.[63]

Nous trouverons au tableau III de la page suivante, une grille présentée par McArthur[64] qui résume bien l'approche d'évaluation choisie pour l'édition 1984 de ce test. Comme on pourra le voir, ce test britannique a comme principe premier d'admettre (entre autres) la subjectivité du test d'expression orale, mais de conjuguer cette subjectivité à d'autres évaluations qui sont traditionnellement plus objectives, telles la compréhension de textes ou la compréhension orale. Le but d'un pareil test est de réunir les quatre apprentissages (compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites) et d'en faire une évaluation globale en équilibrant les éléments subjectifs et objectifs inhérents à de telles évaluations. Les auteurs du test précisent que:

> The revised form of the interview reflects considerable discussion on this traditionally controversial testing area, and is an attempt to balance the demand for a substantial increase in oral weighting and realism in test tasks with administrative factors and questions of examiner reliability and culture bias.[65]

Voici donc un test qui inclut des éléments subjectifs à des éléments objectifs. De plus, les auteurs se préoccupent des facteurs administratifs inhérents à ce type de test. A ce sujet, nous considérons que dans le cadre d'un test sommatif n'étant administré qu'une ou deux fois durant l'année, une entrevue de 20 minutes reste dans les limites de l'acceptable; cependant, il nous semble bien qu'il serait impossible

TABLEAU III: PRESENTATION DU CAMBRIDGE EXAMINATIONS IN ENGLISH

Paper 1 Reading Comprehension (1 hour) — OBJECTIVE

Section A: 25 multiple choice test items relating to words in sentence contexts, each item having one correct response and three distractors

Section B: 15 multiple-choice questions relating to three or more texts, each item having one correct response and three distractors

Paper 2 Composition (1½ hours) — SUBJECTIVE

two short compositions to be written, out of a choice of five topics

Paper 3 Use of English (2 hours)

Section A: a quasi-Cloze procedure test (filling the blanks in a text), plus various sentence-manipulation and language-control exercises — OBJECTIVE

Section B: an exercise in 'directed writing' (controlled or guided composition) — SUBJECTIVE

Paper 4 Listening Comprehension (c. 30 minutes) — OBJECTIVE

multiple-choice and similar responses to various recorded passages

Paper 5 Interview (c. 20 minutes) — SUBJECTIVE

Part I: the stimulation of spontaneous conversation relating to a picture shown to each candidate individually

Part II: identifying the style and purpose of a short passage, then reading it aloud (e.g., an announcement, a set of instructions, the description of a situation)

Part III: a role-playing exercise relating to a given situation (e.g., getting information at an airport)

à quiconque, dans les conditions actuelles, d'utiliser un tel test plus de deux fois par année sous forme de test formatif. Nous y reviendrons.

McArthur conclut en disant que:

> Anyone undergoing five or so hours of this kind of testing, spread over several days, can certainly suppose that his or her English has been examined in terms of listening and speaking, reading and writing.[66]

Si le Cambridge Examinations in English ne peut pas être utilisé d'une façon formative dans les circonstances actuelles, il n'en reste pas moins que l'approche qu'il nous propose mérite d'être étudiée attentivement. L'orientation actuelle qui prévaut dans nos écoles et qui tend à séparer les habiletés de compréhension et d'expression écrites de celles de compréhension et d'expression orales font que presque tous les évaluateurs ont cette fâcheuse tendance à favoriser les instruments les plus objectifs possibles (compréhension écrite et orale) au détriment des habiletés à s'exprimer. Une évaluation continue qui mettrait constamment en relief les quatre habiletés fondamentales en langue (maternelle ou seconde) permettrait au professeur, aux services administratifs et à l'étudiant de considérer les progrès de ce dernier d'une façon globale et réaliste. A ce sujet, McArthur (discussion personnelle: 1983) croit que le Cambridge Examinations in English peut servir de modèle à cette forme d'évaluation.

En ce qui concerne les problèmes d'administration de l'entrevue orale pour des groupes d'étudiants d'environ 32 élèves/classe, une évaluation formative pourrait très bien correspondre à une période d'évaluation de 10 minutes par étape (l'école québécoise comptera bientôt un

minimum de cinq étapes par année scolaire). De plus, ces périodes de 10 minutes pourraient être segmentées en petites périodes d'évaluation (2-3 minutes) intégrées aux activités de la classe (discussion du professeur et des élèves, commentaires des élèves sur une diapositive, etc.). Bien que cette nouvelle approche ne soit pas encore discutée dans la littérature disponible à ce jour, les professeurs intéressés en font de plus en plus mention, et nous croyons qu'une telle méthode (actuellement sous forme de recherche) sera d'ici peu de temps accessible à tous.

CHAPITRE V

La situation de l'évaluation de l'expression orale au Québec: Brèves considérations

5.1 Situation actuelle

Le MEQ est actuellement à effectuer une refonte en profondeur de la situation éducative québécoise. On revoit l'ensemble de l'école québécoise sous diverses facettes, il n'est donc pas surprenant que l'enseignement et l'évaluation des enseignements soient eux aussi touchés par cette réforme majeure. Pour ces raisons, nous ne voulons pas ici agir en tant que critique disposant de tous les éléments nécessaires pour porter un jugement. Notre attitude en est d'avantage une de questionnement: un questionnement discret et franc, éclairé par les considérations précédentes et participant activement à l'élaboration de cette réforme pédagogique.

Dans le contexte éducatif québécois, il est évident que la rareté d'instruments comportant des grilles d'évaluation objectives rend la tâche encore plus difficile pour les enseignants d'anglais (langue seconde). Le test OREX, seul test de mesure de l'expression orale utilisé au Québec jusqu'à 1978-79 n'a été remplacé par aucun autre test depuis sa disparition, Bien que les professeurs enseignant au Québec soient tenus dès la 3^{e} année du secondaire de transmettre au MEQ une évaluation des habiletés en expression orale anglaise de leurs élè-

ves, ils ne peuvent utiliser ni méthodes d'évaluation de ces habiletés, ni guides précis leur permettant d'élaborer des méthodes d'évaluation appropriées.

5.2 Politique générale d'évaluation pédagogique

Récemment, le MEQ faisait connaître le contenu de sa politique générale d'évaluation pédagogique dans laquelle une des réformes vise à redonner à l'école le droit et le devoir de créer ses propres instruments d'évaluation qui serviront à l'attribution des diplômes des élèves du secondaire. Pour celui qui s'interrogerait sur les dispositions du MEQ en regard du problème posé ici, la seule référence directe au sujet figure à l'article 6.3.1.2 'Autres instruments' où on peut lire que:

> Le Ministère offrira également des tests relatifs à l'apprentissage fait à l'école ou ailleurs, qui viseront à déterminer le niveau de compétence des élèves dans certains domaines. Ces instruments seront préparés selon une démarche technique rigoureuse et ils seront accompagnés de normes permettant une interprétation immédiate des résultats. Ces instruments pourront servir aux commissions scolaires qui veulent procéder, par exemple, à des études longitudinales, notamment en ce qui a trait aux langues secondes.[67]

Dans le contexte actuel où les compressions budgétaires touchent grandement l'engagement et l'affectation de nouveaux professeurs, il y a lieu de s'inquiéter de la fréquence et des conditions générales d'administration de tests d'expression orale en notre milieu éducatif. Et pourtant, un document du MEQ intitulé: 'Guide d'évaluation en classe', nous semble très prometteur quant au sérieux avec lequel le MEQ s'engage dans cette réforme des procédés d'évaluation.

Ce document, rédigé par Denise Lussier-Chasles et Marcel Danan, est une version préliminaire qui demande à être révisée. Cependant, on peut déjà y voir l'approche sous laquelle le MEQ envisage l'évaluation en expression orale d'une langue seconde.

Ce document, qui vise actuellement les classes du primaire, a comme but "de fournir des pistes face à l'évaluation des apprentissages réalisés à partir des nouveaux programmes d'études de langues secondes".[68] Il se divise en cinq sections que nous analyserons à tour de rôle:

a) L'évaluation pédagogique en classe de langue seconde

b) La démarche d'évaluation formative en langue seconde

c) Les prototypes

d) Prototypes d'anglais, langue seconde

e) Prototypes de français, langue seconde

5.2.1 L'évaluation pédagogique en classe de langue seconde

La première section intitulée: L'évaluation pédagogique en classe de langue seconde, précise que le nouveau programme d'études du MEQ "veut développer chez les élèves... l'habileté à communiquer en langue seconde".[69] En évaluation, cela se traduit comme suit:

> Pour l'enseignant, cela demande d'interroger les comportements langagiers de l'élève de préférence à ses connaissances et de considérer les intentions de communication telles que présentées dans les objectifs comme manifestation du comportement attendu chez l'élève.[70]

Le MEQ semble plus préoccupé d'évaluer les habiletés sociolinguistiques que d'évaluer les compétences linguistiques.

Dans la mesure où ces dernières ne seront pas complètement abandonnées, nous ne pouvons qu'endosser la pertinence de cette prise de position. Finalement, le document précise que cette évaluation doit être en étroite relation avec les objectifs poursuivis et les situations d'apprentissage.[71]

Pour les rédacteurs du document, il y a deux principaux objets d'évaluation à considérer:

> ...l'objet premier de l'évaluation en classe de langue seconde est la compétence de communication propre à des élèves de cet âge et le développement de cette habileté... Les objets d'évaluation qu'il faut alors prendre en compte sont des paramètres identifiables de l'habileté à communiquer qui permettent de recueillir des indices sur la compétence de communication de l'élève.[72]
>
> et:
>
> La compétence de communication se manifeste à travers les habiletés langagières qui entrent en jeu lorsqu'on est en situation de communication et qui forment l'habileté à communiquer... C'est donc par les habiletés langagières que l'on pourra recueillir des indices sur le degré de maîtrise des objectifs du programme.[73]

Lorsqu'ils expliquent cette prise de position en se référant au modèle de Canale et Swain (1980), les rédacteurs du document démontrent qu'une telle évaluation saura tenir compte tant de la compétence linguistique que de la compétence communicative.

5.2.2 La démarche d'évaluation formative en langue seconde

La deuxième section, intitulée 'La démarche d'évaluation formative en langue seconde', précise d'abord que son élaboration "repose sur la planification: planification de l'enseignement... et planification de l'évaluation... On pourrait même

ajouter qu'il ne peut y avoir de planification adéquate de l'évaluation sans planification de l'enseignement".[74] Le document soutient qu'après avoir préalablement vérifié les acquis des élèves de façon formelle ou informelle en partant de leur vécu, il y a lieu de les évaluer par rapport à l'apprentissage qu'ils sont en train de faire. Le premier type d'évaluation proposé se nomme l'évaluation formative interactive et ponctuelle. Cette évaluation "vise avant tout à déceler les forces et les faiblesses pour décider des interventions pédagogiques qui favorisent l'apprentissage".[75] Les auteurs suggèrent deux procédés pour la mener à bien: l'observation et l'auto-évaluation. L'observation sera principalement faite en classe; le professeur veillera à échantillonner les comportements des élèves, il observera ceux-ci à tour de rôle sans s'obliger à les évaluer tous en même temps et il se fixera des points précis en fonction de l'objectif d'apprentissage poursuivi. Afin de l'aider dans cette tâche, les auteurs proposent l'utilisation d'une grille d'apprentissage (comme nous le verrons au tableau IV de la page suivante[76]) qui nous semble très pertinente. L'auto-évaluation se fait tour à tour par l'élève et par le professeur. Le premier y fait état de ses acquis antérieurs, des forces et des difficultés rencontrées dans l'apprentissage actuel, il y fait aussi mention des stratégies d'apprentissage utilisées pour coder ou décoder un message (tel que montré au tableau V[77]). Le professeur, pour sa part, s'en sert pour déterminer la provenance des difficultés qu'il

TABLEAU IV: GRILLE D'OBSERVATION DU COMPORTEMENT DANS LE PROGRAMME D'ETUDES

Nom des élèves	INDICES				REMARQUES
	INTELLIGIBILITE (goût/aversion)		VOCABULAIRE (fruits/légumes)		
	Acceptable	Non acceptable	Correct	Incorrect	
1.					
2.					
3.					

N.B.: Le lecteur prendra note que les termes utilisés ici (goût/aversion, fruits/légumes) font partie de ce que pourrait être une observation réelle dans le programme d'étude.

TABLEAU 7: EXEMPLE DE FICHE D'AUTO EVALUATION DE L'ELEVE

J'OBSERVE CE QUI VA OU QUI NE VA PAS:	OUI	NON
Je suis capable d'exprimer mon goût ou mon aversion pour les fruits et légumes.	☐	☐
1- Je comprends bien	☐	☐
2- Je peux le dire dans ma langue maternelle	☐	☐
3- Je ne peux le dire en langue seconde	☐	☐
4- Je ne connais pas les mots de la langue seconde pour nommer:		
a) les légumes	☐	☐
b) les fruits	☐	☐
5- Je ne sais pas comment placer les mots en langue seconde	☐	☐
6- J'ai des difficultés à dire:		
a) ce que j'aime	☐	☐
b) ce que je n'aime pas	☐	☐

peut rencontrer dans son enseignement; il se servira, à cette fin, d'une fiche d'intervention (présentée au tableau VI[78]) susceptible de l'aider.

Le second type d'évaluation, nommé l'évaluation formative ponctuelle, permet "à l'élève et à l'enseignant de faire le point à la fin d'une courte séquence d'apprentissage".[79] Encore ici les auteurs précisent que l'évaluation se fait par rapport à l'utilisation du langage dans le quotidien:

> Les fonctions langagières et les éléments linguistiques n'y sont pas évalués pour eux-mêmes mais à travers leur utilisation dans les situations de communication.[80]

Par rapport aux objectifs d'apprentissage, le professeur pourra préparer une feuille de route où il consignera les progrès de l'élève.

Vient ensuite l'évaluation formative d'étape qui rend compte "de la maîtrise de l'ensemble des objectifs que poursuit une unité de travail".[81] On y considérera la démarche d'élaboration des situations d'évaluation et l'évaluation du rendement de l'élève. Le premier élément reposant sur "la nature, le nombre et l'importance relative des comportements que l'on veut mesurer", on y établira la démarche suivante:

a) Choisir des objectifs
b) Déterminer le type d'instruments
c) Déterminer l'importance relative des objectifs: pondération
d) Déterminer le type de questions
e) Fixer un seuil de réussite[82]

TABLEAU VI: EXEMPLE DE FICHE D'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT

FICHE D'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT		
I- PLANIFICATION DE L'APPRENTISSAGE	OUI	NON
1. J'ai situé l'importance des différents objectifs terminaux les uns par rapport aux autres.		
2. J'ai établi les liens entre les diverses parties du programme.		
3. J'ai intégré les objectifs terminaux de compréhension et de production.		
4. J'ai fait ressortir l'à propos des applications pratiques en classe par rapport aux objectifs.		
5. J'ai élaboré des activités d'enseignement/apprentissage qui permettent à l'élève de progresser sans rencontrer d'obstacles trop importants.		
6. J'ai planifié l'utilisation du matériel didactique.		
7. J'ai délimité les étapes d'évaluation.		
8. J'ai préparé les situations d'évaluation ponctuelle ou d'évaluation d'étape.		
II- INTERVENTIONS EN CLASSE		
9. Je vérifie les acquis et m'assure que les élèves possèdent bien les notions nécessaires (préalables) à l'apprentissage proposé.		
10. Durant le cours, je tiens compte des difficultés de compréhension de mes élèves. Le cas échéant, j'apporte des exemples.		
11. Je tiens compte des besoins réels de communication manifestés par mes élèves.		
12. Je fais participer les élèves.		
13. Je favorise les échanges en classe.		

TABLEAU VI: (suite)

14. Je suis tolérant envers les erreurs qui n'entravent pas la communication.

15. Je m'efforce de maintenir une atmosphère détendue.

16. Je prends le temps d'examiner avec les élèves leurs difficultés d'apprentissage et je leur propose les correctifs appropriés.

III- STRATEGIES ET MOYENS

17. Mon approche pédagogique est centrée davantage sur le développement de l'habileté à communiquer plutôt que sur la manipulation de structures.

18. J'utilise de préférence du matériel authentique.

19. Je crée un environnement linguistique riche.

20. J'utilise du matériel audio-visuel qui correspond à l'âge et aux intérêts de mes élèves.

21. Je suis attentif aux difficultés rencontrées par les élèves.

22. Je remets en question mes stratégies d'enseignement.

23. Je fournis l'aide nécessaire aux élèves qui ont des difficultés passagères inhérentes à la situation même d'enseignement/apprentissage.

24. J'entreprends des activités correctives ou de renforcement.

25. Je détermine les difficultés inhérentes au processus d'enseignement:
    a) préparation antérieure insuffisante
    b) temps d'apprentissage trop court
    c) mise en situation inadéquate
    d) temps de pratique insuffisant
    e) activités d'apprentissage non planifiées
    f) explications non appropriées
    g) non réinvestissement des situations d'apprentissage

TABLEAU VI: (suite)

26. Je porte attention:
    a) aux attitudes et à la motivation
    b) à l'environnement physique
    c) aux styles d'apprentissage des élèves

IV- L'EVALUATION

27. Je distingue ce qui est du champ de l'évaluation formative du champ de l'évaluation sommative.

28. Les instruments ou les situations d'évaluation que j'élabore

    A) couvrent:
        a) les composantes de la situation de communication;
        b) le contenu notionnel des activités d'apprentissage;
        c) le développement des habiletés.

    B) sont utilisés en situation de communication.

29. Les consignes sont claires et exprimées dans un langage accessible aux élèves (langue maternelle au besoin).

30. Chaque consigne
    a) décrit la tâche que doit accomplir l'élève;
    b) est univoque pour tous les élèves.

31. Je fixe un seuil de réussite pour l'atteinte de chaque objectif en tenant compte de la grille d'observation du comportement proposée dans le programme à la page 26.

32. J'analyse les réponses données par les élèves.

33. Je corrige la formulation de questions incomprises des élèves pour une utilisation ultérieure.

34. Je prends note des lacunes identifiées afin de préparer un enseignement correctif.

35. Je transmets à l'élève les résultats de ses évaluations.

Le second élément, l'évaluation du rendement de l'élève, vise à déterminer dans quelle mesure celui-ci peut communiquer et quelle est la qualité du langage utilisé. La pondération et la grille d'évaluation s'y rattachant, présentées aux tableaux VII et VIII des pages suivantes,[83] nous donne un exemple concret de ce type d'évaluation.

5.2.3 Autres considérations sur le document

Les troisième et quatrième sections décrivent essentiellement divers types d'évaluation en anglais langue seconde. Ces prototypes servent évidemment à concrétiser les observations précédemment faites par les auteurs. Il nous semblerait superflu et redondant de les analyser en détail. Toutefois, il nous paraît important de mentionner que les auteurs ont effectivement réussi à créer un instrument d'évaluation fortement lié aux objectifs d'apprentissage tout en étant très près de la réalité langagière quotidienne. En résumé, ce document nous semble très intéressant; nous y avons relevé trois caractéristiques novatrices et dignes d'intérêt.

La première rend compte de ce retour constant aux objectifs de formation et est caractérisée par une recherche de l'intelligibilité du message plutôt que de l'évaluation de la performance linguistique. Elle tient aussi compte des habiletés et formations préalables individuelles, nous laissant espérer une évaluation de l'expression orale capable d'être près de la réalité quotidienne tout en conservant une souplesse et une ouverture

TABLEAU VII: DEMARCHE D'ELABORATION DE SITUATIONS D'EVALUATION FORMATIVE D'ETAPE

CHOIX DE 7 OBJECTIFS

Objectifs	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
Type d'instruments	Comp. orale	Exp. orale	Comp. orale	Comp. orale	Exp. orale	Comp. écrite	Exp. écrite
Importance (nombre de mesures)	2	2	2	3	2	3	1
Type de questions	Images et énoncés	Stimulus réponses	Dialogues	Tâche à accomplir	Jeu de rôle	Textes	Images à identifier
Seuil de réussite* (maîtrise/non maîtrise)	1/2	2/2	2/2	2/3	1/2	2/3	1/1

*Le seuil de réussite doit être fixé en tenant compte de la grille d'observation du comportement proposé pour chaque objectif dans le programme d'étude.

TABLEAU VIII: GRILLE D'EVALUATION DES HABILETES DE L'ELEVE

La compréhension ou production du message

Pondération 0-2: 0- aucune compréhension
1- compréhension avec aide
2- compréhension sans aide

L'information i.e. l'exactitude du message, à savoir qu'il est transmis de façon complète et fidèle

Pondération 0-3: 0- inacceptable
1- à la limite
2- acceptable
3- complet et fidèle

La grammaticalité ou la conformité du message ou code linguistique (pour les objectifs de niveau E_3 seulement)

Pondération 0-2: 0- inacceptable
1- à la limite
2- acceptable

Le débit ou la facilité d'expression

Pondération 0-2: 0- inacceptable
1- à la limite
2- acceptable

Grille:

Nom des élèves	Message		Grammaticalité (0-2)	Débit (0-2)	Seuil de réussite / Total
	Compréhension (0-2)	Information (0-3)			
1.					
2.					
3.					

permettant à un étudiant donné de s'exprimer librement.

La seconde caractéristique d'intérêt consiste en l'élaboration de diverses grilles qui servent à l'évaluation:

a) de l'étudiant par le professeur dans le groupe-classe;

b) de l'étudiant par lui-même;

c) du professeur par lui-même.

Ces trois grilles (v. tableaux IV à VI) permettent de conserver de façon systématique et permanente les observations faites par rapport à ce qui est étudié. Elles ont ceci de particulier que les étudiants et les professeurs peuvent maintenant s'auto-évaluer, les uns au niveau de ce qu'ils expérimentent face à la matière enseignée, les autres par rapport à leurs propres stratégies d'enseignement. Il nous semble que cette forme d'évaluation continue soit à même de conserver à l'évaluation de l'expression orale cette fluidité et cette subjectivité qui évitera aux enseignants de retomber dans les pièges d'une évaluation par trop objective et stérile.

Finalement, comme le proposait le Cambridge Examinations in English, le présent document propose une évaluation formative d'étape faisant intervenir les quatres habiletés fondamentales (compréhension et expression orale, compréhension et expression écrite). Le tableau présenté (v. tableau VII) prévoit la création d'objectifs se rapportant à ces quatre habiletés et la vérification de ces objectifs dans une même proportion. Encore une fois, nous sommes agréablement surpris de retrouver de

façon concrète, une application réaliste des plus récentes considérations de la littérature pertinente.

Bien qu'il soit difficile d'analyser plus en détail la situation de l'évaluation de l'expression orale dans le contexte québécois, nous sommes quand même persuadés que le MEQ établira un processus d'évaluation qui tiendra compte des principales difficultés mentionnées plus haut. La politique d'évaluation qu'il préconise au niveau de l'école primaire ne nous laisse aucun doute quant au sérieux avec lequel il entend élaborer cette réforme.

Nous avons, cependant, quelques remarques à faire au sujet du format et de la présentation de l'ouvrage. En effet, il semble que ce document, dans sa forme actuelle, pourrait difficilement s'appliquer dans le présent contexte scolaire. McArthur (discussions personnelles: 1983) soutient que le document possède une présentation beaucoup trop complexe pour être facilement comprise des professeurs de langue seconde. Nous abondons dans le même sens que cette critique; la connaissance qu'ont les professeurs d'anglais des nouveaux programmes d'anglais, et surtout la difficulté qu'auront ceux-ci à s'adapter à de nouvelles pratiques éducatives et évaluatives, font qu'ils n'auront probablement pas le courage ni la formation leur permettant d'analyser ce guide en profondeur.

Nous croyons donc qu'une refonte du document faite dans un esprit de vulgarisation, avec en plus des stages de formation

tant au niveau des nouvelles approches pédagogiques qu'évaluatives, aura pour conséquence de rendre l'instrument plus utilisable pour le mieux-être de la collectivité scolaire.

CHAPITRE VI

Conclusion

Suite à des recommendations du Conseil Supérieur de l'Education, le ministère de l'Education du Québec a amorcé, il y a quelques années de cela, une vaste opération visant, entre autres, à rajeunir les contenus des régimes pédagogiques ainsi que les approches évaluatives reliées à ces contenus. Les résultats de ces opérations ont servis à l'élaboration d'un projet de loi qui, semble-t-il, est loin de faire l'unanimité au Québec.

Dans le travail que nous venons de terminer, nous avons tenté de clarifier les véritables paramètres pour l'évaluation de l'expression orale des élèves faisant l'étude de l'anglais (langue seconde).

Cette démarche nous a permis de cerner les différences et similitudes entre les processus d'acquisition du langage tant chez l'enfant et sa langue maternelle que chez l'étudiant d'une langue seconde. Nous y avons fait ressortir que l'apprentissage d'une langue étrangère en un milieu artificiel (la classe) se veut plus complexe que l'apprentissage de la langue maternelle. Ainsi, bien que les enseignants et évaluateurs en langue seconde s'appliquent à comprendre les effets de ces différences, il devient utile de définir les termes de compétence linguistique et de compétence communicative et d'en décrire les difficultés relatives afin qu'ils puissent mieux planifier leur enseignement et leur évaluation de l'expression orale.

Ce dernier point a fortement retenu notre attention dans les troisième et quatrième chapitre ou nous décrivons les principaux types de tests oraux. Nous y soulignons les principaux critères d'un test: la validité, la fiabilité et les facilités d'administration. Compte tenu de ces critères, il devient évident qu'un certain nombre de problèmes particuliers relatifs aux tests d'expression orale devront attirer l'attention de l'évaluateur. Parmi ceux-ci, mentionnons la difficulté de garantir la validité d'un test dans le domaine de la langue parlée, l'isolation des éléments constitutifs d'une langue et l'importance relative de ces éléments, le dilemme posé par la capacité d'un étudiant à se faire comprendre au détriment de la qualité de son expression orale, et finalement, la subjectivité possible d'un évaluateur donné.

L'évaluateur confronté à de tels problèmes cherchera sans doute à délimiter le plus exactement possible ce que les tests oraux peuvent effectivement mesurer. La taxonomie de tests oraux faisant suite à ces considérations nous permet de procurer au lecteur la liste la plus exhaustive possible de ce qui peut être fait dans ce domaine. De cette longue liste de tests oraux, nous avons choisi de mettre en relief l'importance de l'entrevue orale par rapport aux autres modes d'évaluation; on y souligne ses principaux avantages et inconvénients. Parmi ceux-ci, retenons: l'avantage qu'a cette méthode de mettre en situation deux individus qui communiqueront de la façon la plus naturelle possible ainsi que sa simplicité et sa capacité de respecter la démarche de chacun. Par contre, de nombreux problèmes reliés à l'administration d'une telle méthode d'évaluation ainsi que sa subjectivité latente font en sorte que cette dernière ne peut pas être

utilisée sur une grande échelle. Ces considérations nous permettent de dégager un modèle de l'évaluation de l'expression orale ou le double volet d'une nature objective/subjective d'une part, et d'une nature administrative d'autre part, semble devenir particulièrement préoccupant en ces temps de coupures budgétaires. Parmi les solutions proposées, le Cambridge Examinations in English nous a semblé le plus susceptible d'opérer un compromis acceptable permettant à tous les paliers de l'école de réaliser une évaluation administrativement viable et fiable quant à l'attribution des scores.

En fonction de ces principes, il nous a semblé important d'analyser et de commenter un document du MEQ donnant les principaux éléments susceptibles de guider l'évaluation de l'expression orale au Québec.

L'ensemble de ces considérations nous permettent de porter un regard critique sur les changements proposés par le MEQ au niveau de contenu des régimes pédagogiques en anglais (langue seconde) ainsi que sur leurs modes d'évaluation. Il semble tout à fait nécessaire de faire reposer la formation de nos futurs professeurs sur une meilleure connaissance de certains aspects de l'enseignement et de l'évaluation de l'expression orale. L'état des recherches en ce domaine semble indiquer que beaucoup de progrès furent réalisés très récemment et que ces nouvelles découvertes doivent être intégrées à la formation des futurs professeurs et au recyclage des anciens. Songeons entre autres au fait que la plupart des professeurs exerçant leur profession dans les écoles d'aujourd'hui sont très peu informés de l'avancement de ces recherches. Beaucoup d'entre eux entrevoient avec inquiétude l'avènement des changements au régime pédagogique. Il nous semble particu-

lièrement important que le MEQ assure une formation adéquate et fournisse des instruments de travail très précis à ces derniers, ce qui pourrait leur permettre de s'engager vraiment dans le nouveau projet de l'école québécoise. De plus, comme nous avons pu le constater dans ce travail, l'évaluation en expression orale exige beaucoup de moyens et de support technique pour être valable. Notre étude nous amène à suggérer:

a) que les recherches actuellement en cours soient menées de façon à assurer un degré de fiabilité acceptable au niveau de l'administration des tests;

b) l'assurance d'une meilleure information visant à mieux préparer les professeurs et évaluateurs à utiliser les nouvelles méthodes proposées.

Finalement, il nous semble de toute première importance que d'autres recherches de calibre plus expérimental se greffent à celle-ci afin de présenter un portrait complet de la situation de l'évaluation de l'expression orale au Québec. Ces recherches pourraient, à l'instar des considérations précédentes, servir à vérifier la validité des propositions gouvernementales sur l'enseignement et l'évaluation de l'anglais (langue seconde).

APPENDICE

Exemples de grilles de performance[84]

18–20	Excellent	Error-free, substantial and varied material, resourceful and controlled in language and expression.
16–17	Very Good	Good realisation of task, ambitious and natural in style.
12–15	Good	Sufficient assurance and freedom from basic error to maintain theme.
8–11	Pass	Clear realisation of task, reasonably correct and natural.
5–7	Weak	Near to pass level in general scope, but with either numerous errors or too elementary or translated in style.
0–4	Very Poor	Basic errors, narrowness of vocabulary.

18–20	Excellent	Natural English, minimal errors, complete realisation of the task set.
17–17	Very Good	Good vocabulary and structure, above the simple sentence level. Errors non-basic.
12–15	Good	Simple but accurate realisation of task. Sufficient naturalness, not many errors.
8–11	Pass	Reasonably correct if awkward OR Natural treatment of subject with some serious errors.
5–7	Weak	Vocabulary and grammar inadequate for the task set.
0–4	Very Poor	Incoherent. Errors showing lack of basic knowledge of English.

Nom des élèves	Intelligibilité du message 0-15	Pertinence grammaticale 0-8	Lexique 0-7	Phonologie 0-5	Stratégie 0-5	TOTAL /40

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. MACAULAY, 1980, p. 5
2. TRAVERS, 1977, p. 191
3. Ibid.
4. Ibid., p. 147
5. Ibid., p. 158
6. Ibid., p. 150
7. PIAGET, 1964, p. 117
8. MACAULAY, 1980, p. 26
9. McARTHUR, 1983, p. 17
10. Ibid.
11. MACAULAY, 1980, pp. 49-50
12. PERREN, 1967, p. 23
13. CHOMSKY, 1965, p. 4
14. HYMES, 1967, p. 13
15. BRIERE, 1980, p. 254, document inédit
16. UPSHUR, 1975, p. 53
17. LADO, 1961, p. 240
18. VALETTE, 1977, p. 120
19. CLARK, 1972, p. 5
20. PERREN, 1967, p. 23
21. CLARK, 1972, p. 5
22. ILYIN, 1975, p. 130

23. UPSHUR, 1975, p. 57
24. GOUVERNEMENT DU QUEBEC, 1976 (a), p. 3
25. Ibid., 1976 (c), p. 5
26. Ibid., p. 6
27. HARRIS, 1969, pp. 2-3
28. GOUVERNEMENT DU QUEBEC, 1976 (b), p. 5
29. HARRIS, 1969, p. 19
30. GOUVERNEMENT DU QUEBEC, 1976, p. 5
31. HARRIS, 1969, pp. 14-15
32. GOUVERNEMENT DU QUEBEC, 1976, p. 5
33. HARRIS, 1969, pp. 21-22
34. HEATON, 1975, p. x
35. SPOLSKY, 1975, p. 153
36. HENDRICKS et al., 1980, p. 78
37. Ibid.
38. PERREN, 1967, p. 27
39. VALETTE, 1977, p. 144
40. HARRIS, 1969, pp. 81-82
41. VALETTE, 1977, pp. 122-123
42. Ibid., pp. 123-155
43. CLARK, 1975, p. 11
44. Ibid.
45. Ibid., p. 10
46. OLLER, 1979, p. 306
47. Ibid., p. 307

48. HARRIS, 1969, pp. 83-84

49. LADO, 1964, p. 28

50. Idem, 1961, pp. 239, 240, 246

51. PERREN, 1967, p. 26

52. JONES, 1975, p. 4

53. Ibid.

54. CLARK, 1972, p. 6

55. Ibid., 1975, pp. 13-16

56, HARRIS, 1969, p. 85

57. Ibid., pp. 91-92

58. OLLER, 1979, p. 326

59. McArthur, 1983, p. 35

60. Ibid., p. 34

61. Ibid., p. 35

62. Ibid.

63. Ibid., p. 37

64. Ibid., pp. 36-37

65. UNIVERSITY OF CAMBRIDGE: LOCAL EXAMINATIONS SYNDICATE, 1984

66. McARTHUR, 1983, p. 37

67. GOUVERNEMENT DU QUEBEC, 1981, p. 13

68. Idem, 1983, p. ix

69. Ibid., p. 3

70. Ibid.

71. Ibid., p. 4

72. Ibid., p. 6

73. Ibid., p. 7

74. Ibid., p. 9

75. Ibid.

76. Ibid., p. 15

77. Ibid., p. 17

78. Ibid., pp. 18, 19, 20

79. Ibid., p. 21

80. Ibid.

81. Ibid., p. 29

82. Ibid., pp. 29-30

83. Ibid., pp. 31, 34

84. UNIVERSITY OF CAMBRIDGE: LOCAL EXAMINATIONS SYNDICATE, 1984, et GOUVERNEMENT DU QUEBEC, 1981, p. 229.

BIBLIOGRAPHIE

BRIERE, E.J.
1980 Testing Communication Language Proficiency, rapport présenté à la 14e convention annuelle TESOL: San Francisco.

CHOMSKY, N.
1965 Aspects of the theory of Syntax, The M.I.T. Press: Cambridge.

CLARK, J.
1972 Foreign Language Testing: Theory and Practice, The Center for Curriculum Development: Philadelphia.

CLARK, J.
1975 "Theoretical and Technical Considerations in Oral Proficiency Testing", dans R.L. Jones et B. Spolsky (Eds.), Testing Language Proficiency, Center for Applied Linguistics: Arlington.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1976 (a) Guide docimologique: Introduction à la mesure et à l'évaluation.

1976 (b) Le test: Un instrument de mesure.

1976 (c) L'examen: Un instrument de mesure.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1981 Politique générale d'évaluation pédagogique: Secteur du pré-scolaire, du primaire et du secondaire.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1983 Guide d'évaluation en classe: Primaire: langues secondes: Anglais, Français.

HARRIS, D.P.
1969 Testing English as a Second Language, Mc Graw-Hill: Toronto.

HEATON, J.B.
1975 Writing English Language Tests, Longman: London.

HENDRICKS, D. et al
1980 "Oral Proficiency Testing in an Intensive English Language Program", dans J. Oller et K. Perkins (Eds.), Research in Language Testing, Newbury House Publishers Inc.: Rowley.

HYMES, D.
"Models of the Interaction of Language and Social Setting", Journal of Social Issues, Volume XXIII, Numéro 2.

ILYIN, D.
1975 "Structure Placement Tests for Adults in English — Second-Language Programs in California", dans L. Palmer et B. Spolsky (Eds.), Papers on Language Testing 1967-1974, Teachers of English to Speakers of Other Languages: Washington D.C.

JONES, R.L.
1975 "Testing Language Proficiency in the United States Government", dans Jones & Spolsky (Eds.), Center for Applied Linguistics: Arlington.

LADO, R.
1961 Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests, Mc Graw-Hill: New-York.

LADO, R.
1964 Language Testing, Mc Graw-Hill: New-York.

MACAULAY, R.
1980 Generally Speaking: How Children Learn Language, Newbury House Publishers Inc.: Rowley.

McARTHUR, T.
1983 A Foundation Course for Language Teachers, Cambridge University Press: Cambridge.

OLLER, J.W.
1979 Language Tests at School, Longman: London.

PERREN, G.
"Testing Ability in English as a Second Language: Spoken Language", English Language Teaching, Volume XXII, Numéro 1, pp. 22-29.

PIAGET, J.
1964 Six Etudes de Psychologie, Editions Gonthier S.A.: Genève.

SPOLSKY, B.
1975 "Language Testing — The Problem of Validation", dans L. Palmer et B. Spolsky (Eds.), Papers on Language Testing 1967-1974, Teachers of English to Speakers of Other Languages: Washington D.C.

TRAVERS, J.F.
1977 The Growing Child: Introduction to Child Development, John Wiley: New-York/London.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE: LOCAL EXAMINATIONS SYNDICATE
1973 Cambridge Examinations in English, Syndicate Buildings: Cambridge.